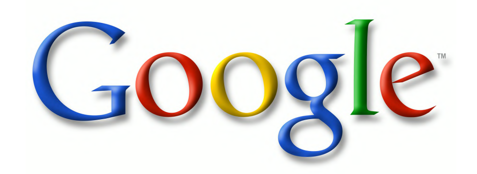
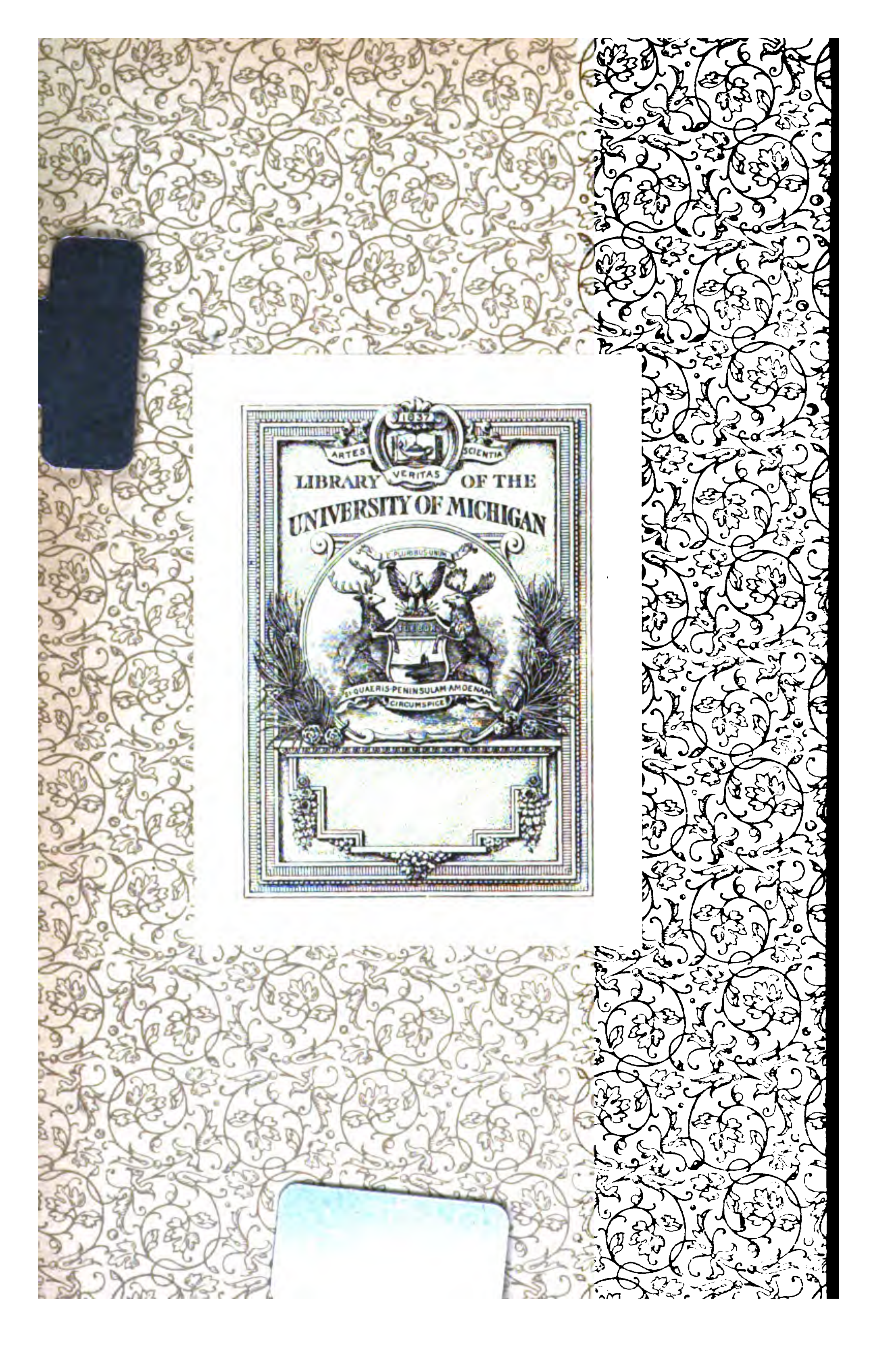

Google


1837
ARTES
SCIENTIA
VERITAS
LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE



ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

GYMNASIAL-WESEN

HERAUSGEGEBEN

VON

H. J. MÜLLER.

XXXXV. JAHRGANG.

DER NEUEN FOLGE FÜNFUNDZWANZIGSTER JAHRGANG.

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1891.

INHALT DES XXXXV. JAHRGANGES,
DES FÜNFUNDZWANZIGSTEN BANDES DER NEUEN FOLGE.

ERSTE ABTEILUNG.
ABHANDLUNGEN.

ZWEITE ABTEILUNG.
LITTERARISCHE BERICHTE.

Seite

Seite

Seite

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.



ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Zur Frage über die Vorbildung von Gymnasiallehrern.

> Die Erziehungskunst oder Pädagogik mufs judiciös werden, wenn sie die menschliche Natur so entwickeln soll, dafs sie ihre Bestimmung erreiche .... Der Mechanismus in der Erziehungskunst mufs in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben werden, und eine Generation möchte niederreifsen, was die andere schon aufgebaut hätte.
> Kant.

Eine der wichtigsten Fragen auf dem Gebiete des Unterrichtswesens ist im Augenblicke ohne Zweifel die Frage nach der gehörigen Vorbildung von Gymnasiallehrern. Und das ist kein Zufall, sondern vielmehr begründet durch die Art und Weise, wie die Wissenschaft heutzutage behandelt wird. Trägt man diesem Umstande nicht genügend Rechnung, so könnte es, wie denn auch wirklich einige dieser Meinung sind, scheinen, es sei nur erforderlich, die Gymnasien, wie gehörig, zu organisieren, den am meisten bildenden Lehrgegenständen innerhalb des Gymnasialprogrammes mehr Gewicht beizulegen, und die Gymnasien würden zu Pflanzstätten allgemein wissenschaftlicher Bildung werden, sowie die Wissenschaften, wenn sie auf diese Weise in einen für ihre Entwickelung günstigen Boden gepflanzt worden, die Möglichkeit erhalten, feste Wurzel zu fassen. Bis zu einem gewissen Grade ist diese Ansicht natürlich richtig, denn der Universitätsbildung fehlt eine feste Grundlage, sobald sie sich nicht eng an eine Schule anschliefst, die ihren Jüngern eine allgemeine wissenschaftliche Bildung gegeben und ihre geistigen Fähigkeiten genügend entwickelt hat. Andererseits aber wird der feste Charakter des Gymnasiums als einer Pflanzstätte allgemeiner Bildung auch durch den Stand der Wissenschaften auf den Universitäten bedingt. Es ist ja wahr, die Wissenschaft „liegt nicht in der Luft, ist auch nicht

in Büchern enthalten, sondern ist vielmehr ein Produkt der menschlichen Geistesthätigkeit". Aber eben darum ändert sich auch ihr Stand gleich vielem andern, was sich ebenfalls im Menschen vollzieht und nicht immer einerlei Gestalt behält. Wenn die Wissenschaft in Büchern enthalten wäre oder in der Luft schwebte und überhaupt etwas aufserhalb des Menschen Liegendes wäre und als etwas ganz Selbständiges dastände, so könnten die Menschen gewisse bleibende Beziehungen zu ihr anknüpfen, und jede neue Generation hätte blofs die Aufgabe, sich dieser bereits bestehenden Beziehungen zu versichern.

Etwas dem Ähnliches galt wirklich als Aufgabe der Gelehrten zu der Zeit, als die Wissenschaft aus lauter Dogmen bestand und ein Kanon von Wahrheiten über ein bestimmtes Wissensobjekt war, als die Gelehrten, wie Fichte sich über die Stifter der ersten Universitäten äufsert, „Männer waren von ausgezeichnetem Talente und Kraft, mit welcher sie durch die finsteren Umgebungen ihres Zeitalters sich zu den Einsichten hindurchgearbeitet hatten, die sie besafsen", Männer, „die von ihrer Wissenschaft ergriffen waren und in derselben lebten", weshalb sie denn auch „mit einem glänzenden Ruhme umgeben waren und in den Cirkeln der Grofsen geachtet, verehrt und wie Orakel befragt wurden" (Über die akademische Freiheit). — Eine solche Bedeutung der Gelehrten als Orakel und die damit zusammenhängende kanonische Bedeutung der Wissenschaften währte ziemlich lange. Der Moment, in welchem sich ein Wandel in dieser Beziehung vollzog, läfst sich natürlich chronologisch nicht genau feststellen. Nicht erst mit Bacon ist er eingetreten, und auch Descartes ist es nicht gewesen, der andere, weniger orakelhafte Beziehungen des menschlichen Geistes zu den Objekten der Aufsen- und Innenwelt, sowie den Aufgaben des menschlichen Wissens angebahnt hat. Der Übergang vollzog sich langsam, einerseits durch die Kritik der Mittel und Wege, andererseits durch die Anhäufung von Stoff und endlich durch die allmähliche Klarstellung der Aufgaben wissenschaftlicher Forschung. Aber wenn es Kant (Der Streit der Fakultäten) noch möglich erschien, für das Gebiet der Philosophie an jenen orakelhaften Beziehungen des menschlichen Geistes zur Wahrheit festzuhalten, während er zugleich verlangte, dafs man auf allen anderen Gebieten der Wissenschaft eine Summe von fest normierten und für die wissenschaftliche Praxis obligatorischen Kenntnissen sich aneigne, so verwahrt sich heutzutage jede Wissenschaft dagegen, als Kanon, und jeder Gelehrte dagegen, als Orakel angesehen zu werden. Im Gegenteil, der Geist der Erkenntnis drängt unaufhaltsam vorwärts; von einer Vorstellung eilt er zur anderen, breitet sich zu gleicher Zeit über die verschiedensten Gebiete aus, verwirft das eine und sucht die Wahrheit in etwas anderem, ja schenkt heute nicht die geringste Bedeutung dem, was er gestern bereit war für die vollkommenste Offenbarung der

Wahrheit anzusehen und zu erklären, so dafs nach dem augenblicklichen Stande wissenschaftlicher Erkenntnis gleichsam nichts als unumgänglich notwendig erscheint. Wenigstens wird die Zahl solcher notwendigen Ideen, deren Aneignung den augenblicklichen Anforderungen wissenschaftlicher Bildung entspräche, innerhalb jeder Wissenschaft täglich geringer. Für diejenigen, die heutzutage auf wissenschaftlichem Gebiete thätig sind, existieren, wie es scheint, eigentlich nur Fragen. Denn merkwürdig ist doch in der That das in der wissenschaftlichen Litteratur immer häufigere Erscheinen von Abhandlungen unter dem Titel: „Zur Frage über..." Früher kannte man das nicht.

Das Notwendige in der modernen Wissenschaft kann von dem Nichtnotwendigen in ihr nur bis zu einem gewissen Grade und in Anbetracht des praktischen Zweckes, um deswillen eine Wissenschaft betrieben wird, unterschieden werden. So entwirft man Lehrprogramme für die Lernenden der einen oder anderen Lehranstalt, je nach dem Zwecke, um deswillen letztere existieren. Wo man aber, wie z. B. auf der Universität, wünscht, dafs ein bestimmter, auch praktischen Zwecken dienender Wissenskreis gleichzeitig den Forderungen entspreche, welche die auf der Höhe ihrer Zeit stehende Wissenschaft an ihre Jünger stellt, da verwischt sich leicht der Unterschied zwischen dem in der Wissenschaft Notwendigen und dem Nichtnotwendigen. Hervorragende Männer mit weitem Blick und grofser Erfahrung auf wissenschaftlichem Gebiete können natürlich bis zu einem gewissen Grade diesen Unterschied erfassen und festhalten. Indessen ist doch zu bemerken, dafs das Mafs des unumgänglich notwendigen Wissens nicht etwas von aufsen her Gegebenes ist, sondern durch den Gang des Universitätsunterrichtes selbst bestimmt wird. Dabei ist dieses notwendige Mafs des Wissens nicht etwas unbeweglich Feststehendes, sondern ist beständigen Veränderungen ausgesetzt, sowohl was den Wissensstoff als auch die Methode der wissenschaftlichen Forschung anbelangt. Jedenfalls unterliegt es keinem Zweifel, dafs jetzt die Zeit der Kanonisierung wissenschaftlicher Wahrheiten endgültig vorüber ist, so dafs man fast behaupten kann, alles Kanonmäfsige stehe in direktem Gegensatze zu dem, was wissenschaftlich ist; denn alles unterliegt einer beständigen Sichtung und Kritik und wird immer wieder von neuen Gesichtspunkten aus beleuchtet.

In dieser Hinsicht spielt, vielleicht im Vereine mit einigen Erscheinungen mehr negativen Charakters, die technische Seite der modernen wissenschaftlichen Disziplinen eine wichtige Rolle, indem sie sowohl bei der wissenschaftlichen Forschung selbst als auch bei der Aufnahme und Aneignung wissenschaftlicher Kenntnisse einen so wichtigen Faktor ausmacht, wie nie zuvor. Diese Bemerkung über das heutzutage immer stärkere Hervortreten der technischen Seite wissenschaftlichen Könnens gilt hauptsächlich

den Naturwissenschaften; gleichzeitig jedoch haben aber auch die anderen wissenschaftlichen Disziplinen in Bezug auf die Art und Weise der Forschung dieselben Handgriffe sich zu eigen gemacht. In den verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen sind jetzt statistische Beobachtung und Analyse an die Stelle der Spekulation und Synthese getreten. Sollten Trotzendorff oder gar Nägelsbach jetzt plötzlich unter uns erscheinen, so würden sie sich unzweifelhaft darüber wundern, dafs sogar die Grammatik der lateinischen Sprache, die in der Schule Trotzendorffs nach der Meinung seiner Zeitgenossen ebenso gewandt und fliefsend gesprochen wurde, wie im alten Latium, ein so sehr verändertes Aussehen erhalten hat, dafs vieles von dem, was früher als Regel galt, jetzt vielleicht gerade den Ausnahmen zugezählt wird. Das immer stärkere Hervortreten der technischen Seite in den wissenschaftlichen Disziplinen hat die jetzt herrschend gewordene Meinung hervorgerufen, dafs wirklich wissenschaftliche Kenntnis nur dann noch möglich sei, wenn man sich bei seinen Studien und Forschungen ganz und gar auf das unmittelbar hingehörige Wissensgebiet beschränke und alles übrige, soweit als thunlich, von sich fern halte. Daher denn auch die heute so beliebte Spezialisierung auf allen Gebieten der Wissenschaften! Die kolossalen Erfolge der modernen Wissenschaft haben uns leider gehindert zu erkennen, wie zugleich mit der Spezialisierung der Wissenschaften und dem stärkeren Hervortreten der technischen Seite innerhalb derselben die Gefahr zunimmt, Wissenschaftlichkeit in rein handwerksmäfsiges Können zu verwandeln, das im grofsen und ganzen ohne sittlich bildende Bedeutung für das Geistesleben der Lernenden bleibt.

Hierbei können wir nicht umhin, noch auf etwas zu verweisen. Als in Preufsen infolge des Erlasses des bekannten Religionsediktes vom Jahre 1788 und der etwas später herausgegebenen Censurbestimmungen, welche zwar die Prefsfreiheit überhaupt, ganz besonders aber in Bezug auf die religiösen Fragen sehr beschränkten, die theologischen Fakultäten, die bereits in verschiedene naturphilosophische und mathematische Spitzfindigkeiten sich zu verlieren gedroht hatten, wieder in die ihnen eigens zukommenden Bahnen einzulenken begannen, da trat ein äufserst gespanntes Verhältnis zwischen den theologischen Fakultäten einerseits und den übrigen, philosophischen, andererseits zu Tage, ein Verhältnis, das Kant als einen für das innere Leben der Fakultäten notwendigen und nützlichen Streit bezeichnete. Läfst sich nun auch für unsere Zeit nicht mehr gut von einem Streite der Fakultäten im Sinne Kants reden, so tritt immerhin, und zwar als eine Folge der überhand nehmenden Spezialisierung der Wissenschaften, eine gewisse Gleichgültigkeit in ihrem Verhältnisse zu einander deutlich genug zu Tage. Und ob wir gleich nicht mehr geneigt sind, das Studium der Jurisprudenz und Medizin an die im „Landrecht“ und in den „Medizinalordnungen“ gegebenen Lehrnormen zu

binden, so verhalten wir uns augenscheinlich doch ganz gleichgültig dem gegenüber, dafs unsere Fakultäten mehr und mehr zu Professionsschulen herabsinken. Ja, wir sind, wie es scheint, sogar geneigt zu glauben, die Welt existiere nur zu dem Zwecke, damit Slawisten, Dentisten, Kriminalisten und andere Spezialisten, darunter auch klassische Philologen, in derselben ihr Handwerk treiben könnten.

Der Umstand, dafs wir auf dem Gebiete der höheren wissenschaftlichen Bildung ganz speziellen Fachkenntnissen zu viel Gewicht beimessen, bleibt nicht ohne schlimme Folgen für das gesamte moderne Unterrichtswesen. Es sei erlaubt, bei dieser Gelegenheit ein sehr begründetes Urteil darüber anzuführen, das uns „Zum Kapitel der juristischen Prüfungen" in Nr. 64 der Münchener Allgemeinen Zeitung vom 5. März 1890 aufgestofsen. Der Rückgang der allgemeinen Bildung, wie er sich für die Prüfungskandidaten aus dem Berichte des Präsidenten der juristischen Prüfungskommission in Preufsen konstatieren läfst, weist, wie der Verfasser dieses Artikels richtig bemerkt, „auf einen tiefliegenden Schaden des gesamten Bildungswesens hin". „Der letzte Grund dieses Schadens wird", sagt der Verfasser, „ebenso in der Beschaffenheit einer Gymnasialbildung zu suchen sein, die über der Einsammlung spezieller Kenntnisse die Anleitung zur wahren Menschlichkeit und Männlichkeit verabsäumt, wie in der Natur einer Universitätseinrichtung, welche Fachstudium und Spezialunterweisung so einseitig betont, dafs für philosophische und humanistische Studien keine Zeit oder — was richtiger ist — keine Neigung übrig bleibt. Für den Mangel derjenigen Bildung, die dem jugendlichen Geist den Weg zu Männlichkeit und Reife weist, vermögen weder Seminarien noch praktische Kurse Ersatz zu leisten. Wer auf Schulen und Universitäten weder zu lernen noch lernen zu wollen gelernt hat, dem geht es trotz aller Notizen, die er gesammelt hat, schliefslich wie dem Juden des Goetheschen Gedichts, dem die vielen neuen Chausseen nichts helfen, weil er vor Weggeld nicht reisen kann. In dieser Lage befinden sich viele unserer jungen Juristen, und wahrscheinlich nicht diese allein. Immer ist dem nicht so gewesen. So lange die deutschen Gymnasien ihre Aufgabe darin suchten, Stätten der Gymnastik für den jugendlichen Geist und nur beiläufig Vorschulen für Fakultätsstudien zu sein, sind Klagen von der Art der oben erwähnten nicht oder doch nur höchst selten vernommen worden."

Wenn die augenblickliche Richtung des gesamten Gymnasialunterrichtes wirklich mit der eigentlichen Aufgabe desselben nicht genügend in Einklang gebracht worden ist, so ist das, wie auch der Verfasser obigen Artikels richtig bemerkt, nur eine von den Erscheinungen, in denen sich der Allgemeinzustand des modernen Unterrichtswesens manifestiert, ein Zustand, der sich seinem Wesen nach aus der Universität, nicht aus dem Gymnasium herschreibt.

Das Gymnasium aber leidet unter diesem Übelstande umsomehr, je fester der damit zusammenhängende Lehrgang sich in den Gebieten der Universitätsstudien eingebürgert hat, die durch den Inhalt ihrer Thätigkeit dem Gymnasium am nächsten stehen. Bei der Anwendung anderer auf der Universität erworbenen Kenntnisse, der juristischen, medizinischen u. s. w., macht sich der Mangel an einem allgemein aufklärenden und sittlich bildenden Prinzipe in unserem gelehrten Unterrichte weniger fühlbar, weil hier bis zu einem gewissen Grade diesem Übel gesteuert werden kann durch die Bedingungen, in die z. B. die Jurisprudenz und Medizin bei ihrer Anwendung gestellt sind. Das Gebiet der Mittelschule jedoch, in welcher die auf der Universität erworbene Bildung unvermittelt zur Anwendung kommt, mufs offenbar bei dem oben gekennzeichneten Charakter derselben einerseits selbst in seinen Grundfesten erschüttert werden und andererseits auch die Veranlassung dazu werden, dafs die Universitätsbildung den festen Halt unter den Füfsen verliert und in Verfall gerät. Zugleich mufs man aber auch bekennen, dafs ein zweckentsprechenderes Lehrsystem innerhalb der Fakultäten und das auf neue Grundlagen gestellte Reglement der Staatsprüfungen in den entsprechenden Kommissionen allein an sich nur bis zu einem gewissen Grade imstande sein werden, dem Fakultätsstudium eine solche Richtung zu geben, dafs auch das Gymnasium dabei nicht ohne Nutzen für sich ausgeht; denn schliefslich erklärt sich der schon erwähnte Übelstand hauptsächlich doch aus der allgemeinen Richtung, welche die moderne Wissenschaft eingeschlagen hat, einer Richtung, die nur wenig den Zwecken einer allgemeinwissenschaftlichen Bildung entspricht. Früher war es bei dem dogmatischen Charakter der Wissenschaften leicht, aus dem weiten Gebiete der einen oder anderen Disziplin das Wesentlichere und Allgemeinere auszuzuscheiden, und dieses war dann, da es eben die Elemente der Wissenschaften und das Kanonische in ihnen umfafste, der Gegenstand des Gymnasialunterrichtes. Aber wer wird bei dem jetzigen Stande der Wissenschaften das Wesentlichere und Allgemeinere von dem weniger Wesentlichen und Allgemeinen zu sondern vermögen, jetzt, wo die Wissenschaften sich nach allen Seiten hin verzweigt haben und derselbe Gegenstand oft nicht nur von verschiedenen Gesichtspunkten aus sondern sogar von verschiedenen Kathedern herab traktiert wird, wo man ferner bei der Erforschung der verschiedenen Teile eines Gegenstandes oft genug in die Notwendigkeit versetzt ist, immer neue technische Handgriffe anzuwenden, und wo, wie so häufig, die verschiedenartigsten Interessen des Wissens sich kreuzen und die Ansicht von der nur relativen Bedeutung wissenschaftlicher Wahrheiten immer mehr Platz greift! Gegen dieses Übel giebt es, wie es scheint, kein Mittel, es sei denn, dafs man sich für ein noch gröfseres Übel entscheiden wollte, nämlich dafür, die Lehrfreiheit auf den Univer-

sitäten zu beschränken und die ganze geistige Bewegung auf dem Gebiete der Wissenschaft innerhalb der Grenzen einiger fest normierten Aufgaben einzudämmen. In dieser Hinsicht wird man wohl die Sache auf sich beruhen lassen müssen. Was aber die Frage nach dem Gymnasialunterrichte anbelangt, so werden wir die Lösung der dem Gymnasium obliegenden Aufgabe mit aller Vorsicht versuchen müssen, indem wir uns zunächst über das Ziel und die Mittel zur Erreichung desselben klar zu werden suchen.

Gegen das oben bezeichnete Übel werden wir ein Mittel zu finden haben, das sowohl der natürlichen, lebendigen Entwickelung der wissenschaftlichen Studien in den hergehörigen Fakultäten keinen Abbruch thut als auch der Gymnasialbildung die Möglichkeit einer ihrem Wesen vollkommen entsprechenden Entwickelung sichert. Dieses Mittel besteht nun in der Begründung einer den Bedürfnissen entsprechenden Anzahl besonderer Anstalten, die, während sie ihrer eigenen Aufgabe nachgehen, sich einerseits an die Universität, andererseits an das Gymnasium anlehnen, oder mit anderen Worten, indem sie mit ihren Wurzeln in der Universität fufsen, ihre Früchte unmittelbar dem Gymnasium zugute kommen lassen. Solche Anstalten aber können nur Lehranstalten sein, die ihre ganze Thätigkeit ausschliefslich pädagogischen Zwecken widmen, d. h. sich die Aufgabe gestellt haben, Lehrer für das Gymnasium und andere mittlere Lehranstalten heranzubilden.

Es soll natürlich nicht in Abrede gestellt werden, dafs das Bedürfnis nach solchen Anstalten in der Geschichte des Unterrichtswesens schon früher empfunden worden ist, und dafs diesem Bedürfnisse Rechnung tragende Anstalten in der einen oder andern Form bereits existierten; aber bis zu einem fest ausgeprägten Typus haben dieselben es bisher noch nirgendwo gebracht. Sowohl im Beginne als auch im späteren Verlaufe ihrer Entwickelung haben dieselben ihre Aufgabe häufig nicht klar genug erfafst, d. h. Zweck und Mittel nicht immer recht verstanden, weshalb denn auch ihr Verhältnis zur Universität und dem Gymnasium nicht immer das richtige war.

Daher ist denn auch in Deutschland, wo solche Anstalten hier und da schon längst existieren, ihre praktische Bedeutung bei weitem nicht so grofs gewesen, wie man das vielfach zu glauben geneigt ist.

Vor noch nicht sehr langer Zeit, so lesen wir in den Verhandlungen der Direktoren-Versammlung Bd. 32 S. 39, wurden die jungen Lehrer, die zum ersten Male eine Anstalt betraten, kaum der Klasse vorgestellt, in der sie unterrichten sollten. „Das und das sind Ihre Gegenstände! Dort ist Quarta, dort Quinta! Abgemacht! Besuch des Direktors — vorausgesetzt, dafs es in der Klasse während des Unterrichts still war — fand gar nicht oder

ganz selten statt. Besondere eingehende Besprechungen über pädagogische und didaktische Dinge gab es nicht . . ." Ein uns bekannter Latinist hat uns häufig von seinem ersten Debut an einem Dresdener Gymnasium erzählt. Die Schüler waren nach seinen Worten bereits bei Beginn der Stunde unaufmerksam und wurden es im Laufe derselben nur noch mehr, schrieen und störten den Unterricht auf jede erdenkliche Weise. Kurz vor Schlufs der Stunde beschlofs er, zu entschiedenen Mafsregeln zu greifen. Er begann links und rechts um sich zu schlagen, die Schüler wurden allmählich still und die Stunde ging ohne weitere Störungen zu Ende. Als er nun dem Direktor, der ihn fragte, wie er die Klasse gefunden, das Geschehene mitgeteilt, sagte dieser: „Sie haben recht gethan, so zu verfahren! Denn wenn Sie nicht gleich zugeschlagen hätten, so würden Sie sich später vergebens abmühen, die Jungen zu Fleifs und Aufmerksamkeit zu zwingen." So war es vor weniger als 35 Jahren.

Ob Zustände, wie die geschilderten, auch noch heute hier und da anzutreffen sind, darnach wollen wir hier nicht weiter fragen. Wenn aber in pädagogischen Kreisen zwischen der „alten" und der „neuen" Schule geschieden wird, so geschieht das nicht nach der Zeitfolge, sondern nach den Ansichten, die man sich über den Gymnasialunterricht gebildet, und nach der Richtung, die derselbe eingeschlagen hat. Obgleich nun der Unterschied zwischen der alten und neuen Schule hauptsächlich in dem Verhältnisse des Lernenden zum Unterrichte hervortritt — in der alten Schule nämlich ist der Schüler das Objekt, in der neuen dagegen das Subjekt der Unterrichtsthätigkeit, durch die er eine individuelle und zugleich allseitige Entwickelung gewinnt —, so läfst sich doch im gewissen Sinne auch ein Unterschied im Verhältnisse des Lehrenden zum Unterrichte feststellen. So ist nämlich in dieser Beziehung der alten Schule eigentümlich, dafs Personen, welche die erforderliche wissenschaftliche Bildung besitzen, trotz des für sie obligatorischen Probejahres eigentlich unvermittelt zum Unterrichte zugelassen werden. „Man wirft die jungen Leute ins Wasser und fragt erst hinterdrein, ob sie auch schwimmen gelernt haben", oder mit anderen Worten, „man setzt Schüler zu Lehrern über Schüler" (Verhandl. der Dir.-Versamml. Bd. 32 S. 95). Werden nun auch bei diesem Systeme dem jungen Lehrer von Seiten des Direktors und der älteren Lehrer bisweilen einige Fingerzeige gegeben, so herrscht doch im allgemeinen die Ansicht vor, dafs ein fähiger Lehrer durch eigene Erfahrung und durch den Gedankenaustausch mit seinen Kollegen auf den Schulkonferenzen bald dahin gelangen werde, dem Leben und den Aufgaben der Schule volles Verständnis entgegenzutragen. Die neue Schule indessen wird durch die Forderung gekennzeichnet, dafs ihre Lehrer bereits vor dem Beginne ihrer amtlichen Lehrthätigkeit sich theoretisch und praktisch eingehend mit der Pädagogik und

Didaktik beschäftigt haben müssen. Diese vorbereitende Beschäftigung soll darin bestehen, dafs der Kandidat sich eine sichere, auf persönliche Anschauung gegründete Kenntnis von dem ganzen Organismus des Gymnasiums aneignet und durch theoretisches Studium der Pädagogik uud Didaktik dahin gelangt, seine Berufsthätigkeit als eine auf wissenschaftlichen Prinzipien basierte Kunst aufzufassen.

Am Ende des 18. und im ersten Viertel des 19. Jahrhunderts, als die neue Schule sich zu entwickeln begann, befand sich die pädagogisch-didaktische Ausbildung der zukünftigen Gymnasiallehrer in Händen einzelner Persönlichkeiten, ganz besonders aber in den Händen von Gymnasialdirektoren, die die Notwendigkeit einer solchen Ausbildung erkannt hatten und deshalb selbst pädagogische Seminarien begründeten. Auf Grund von Erfahrungen, die man an verschiedenen derartigen Seminarien gemacht, erliefs das preufsische Unterrichtsministerium im Jahre 1826 die Anordnung des Probejahres, das seitdem alle deutschen Gymnasiallehrer ausnahmslos zu absolvieren haben. Da aber die Bedeutung dieser Anordnung seiner Zeit „nicht von allen Lehrerkollegien gehörig aufgefafst und beobachtet wurde und der Erfolg hinter den Erwartungen zurückgeblieben war“, so wies das Unterrichtsministerium im Jahre 1842 von neuem darauf hin, dafs der Zweck des Probejahres darin bestehe, „ein entschiedenes Urteil über die praktische Tüchtigkeit der Kandidaten gewinnen zu lassen“. Zugleich wurde betont und auch noch im Jahre 1867 ausdrücklich wiederholt, dafs das Probejahr dazu bestimmt sei, „den Kandidaten Gelegenheit zu geben, ihren künftigen Beruf in seinem ganzen Umfange kennen zu lernen, sich der Forderungen desselben völlig bewufst zu werden und ihre Kräfte für denselben zu üben“. In Übereinstimmung damit sollten also „die Lehrerkollegien den Eintritt eines zur Probe zuzulassenden Kandidaten nicht als eine willkommene Aushülfe oder Erleichterung vielbeschäftigter Lehrer betrachten, sondern vorzugsweise darauf bedacht sein, ihm zu seiner weiteren Befähigung jeden möglichen Vorschub zu leisten...“ (Verhandl. der Dir.-Versamml. Bd. 32 S. 88). Indessen hat es sich in der Praxis herausgestellt, dafs einige Direktoren und Lehrer nicht imstande gewesen sind, in den Geist dieses Erlasses einzudringen und denselben, wie gehörig, in Ausführung zu bringen. Sei es also, dafs die Lehrer für diese Aufgabe nicht genügend vorbereitet waren, sei es, dafs es sowohl ihnen als auch den Probanden selbst an der nötigen Lust und Liebe zur Sache gefehlt hat, um dieser volles Gedeihen zu sichern, mögen endlich auch andere Umstände dahin gewirkt haben, kurz, das Probejahr in der Form, wie es bis auf die Gegenwart fortbesteht, befindet sich, wie so manches andere auf dem Gebiete des deutschen Unterrichtswesens, z. B. die Lernfreiheit der Studierenden, in Verwahrlosung. Der Hauptgrund für diesen Zustand des Probejahres liegt darin, dafs

die Methodik und Didaktik, sowohl theoretisch als auch praktisch, solche Aufgaben an den an sie herantretenden jungen Lehrer stellen, dafs er durch das Studium dieser Disziplinen in die Sphäre seiner Berufsthätigkeit voll und ganz doch nur unter Beihülfe von Personen wird eingeführt werden können, die sich speziell diesen wissenschaftlichen Aufgaben gewidmet haben und es auch verstehen, dieselben praktisch zu lösen. Es ist natürlich, dafs nicht in jedem Gymnasium, welchem die Kandidaten zur Absolvierung des Probejahres zugewiesen werden können, sich Persönlichkeiten finden, die dieser Aufgabe vollkommen gewachsen sind. Es mufs daher unter den Gymnasien selbst eine Auswahl getroffen werden, und es liegt auf der Hand, dafs die Zahl der für diesen Zweck geeignet befundenen Gymnasien nur eine beschränkte sein kann; denn der von einigen deutschen Pädagogen ausgesprochene Wunsch, dafs ein jedes Gymnasium bestrebt sein möge, sich dieser Auswahl würdig zu machen, mufs doch wohl nur frommer Wunsch bleiben. Ebenso läfst sich auch nicht ohne weiteres die unter Umständen ganz richtige Meinung zugeben, dafs es dem Kandidaten, der die Unterrichtsstunden eines schon im Amte befindlichen Lehrers besucht, um in ihnen ein Muster für seine eigene Lehrthätigkeit zu gewinnen, nicht sonderlich schaden könne, wenn er auch einmal sehe und höre, wie man nicht zu unterrichten habe, was nämlich der Fall sein kann, sobald er an einen Lehrer gerät, der noch selbst der Unterweisung bedarf.

Wie dem aber auch sei, die preufsische Regierung ihrerseits ist, wie das eine ganze Reihe folgerechter Mafsregeln beweist, immer bemüht gewesen, die Einrichtung des Probejahres, das eins der wesentlichsten Momente in der Thätigkeit derjenigen Anstalten bildet, welchen die Probandi zugeteilt werden, nach Möglichkeit zu festigen, indem sie mehr und mehr die Leitung dieser Aufgabe in den Händen einiger wenigen Direktoren konzentrierte und auf diese Weise wieder zu dem ursprünglichen Prinzip der seminaristischen Einrichtung, der unmittelbaren Leitung der Kandidaten durch eine Persönlichkeit, die der Aufgabe gewachsen ist, zurückkehrte. — Um der Sache der Lehrerausbildung noch mehr Nachdruck zu verschaffen, sollte nun nach der Ansicht des jetzigen preufsischen Kultusministers das Probejahr noch um ein zweites verlängert werden, nach dessen Ablauf die Kandidaten, wie sich der Minister im Jahre 1883 zu dieser Sache äufserte, noch einem besonderen praktischen Examen unterworfen werden sollten. Diese Vorlage, mit der Herr v. Gofsler damals im preufsischen Abgeordnetenhause einkam, wurde jedoch von diesem abgelehnt.

Dabei können wir auch die bekannte im März 1889 gehaltene Rede des Ministers nicht mit Stillschweigen übergehen. Aus ihr schliefsen wir vor allem, dafs das Probejahr, wie es augenblicklich besteht, seinen Zweck in keiner Weise erfüllt. „Nach den letzten Vorschriften“, sagt der Minister, „soll keine

Anstalt mehr als zwei junge Probekandidaten haben. Dieselben sollen ziemlich bald beschäftigt werden in 6—8 Stunden, kurzum, sie treten praktisch sehr bald in die Stellung von Hülfslehrern ein; namentlich zu einer Zeit, als wir noch Mangel hatten an Philologen, sind sie sehr bald als Hülfslehrer eingestellt worden. Man hat ihnen im grofsen und ganzen überlassen, den Weg selbst zu finden, auf dem sie gehen wollen. Ich räume ein, dafs eine ganze Reihe ausgezeichneter Pädagogen diesen Zustand für einen erwünschten erachtet, dafs gewissermafsen im Drange der Not der junge Mann selbst seinen Weg findet .... Das sind aber nur glücklicher angelegte Naturen, die immer ihren Weg tastend finden werden, auch im Dunkel der Nacht. Aber die Unterrichtsverwaltung mufs im allgemeinen doch mehr mit dem Durchschnitt rechnen, und da habe ich doch den Eindruck, dafs auf diesem Gebiete nicht alles ist, wie es sein sollte ...." (Centralblatt f. d. ges. Unterr.-Verw. in Preufsen 1889 S. 320). — Um es also glattweg zu sagen, die Sache der Lehrerausbildung befindet sich im Zustande der Verwahrlosung. Und diese „ganze Reihe ausgezeichneter Pädagogen", wie der Minister sich ausdrückt, kann in Wirklichkeit nur eine beschränkte Anzahl von Direktoren und Gymnasialoberlehrern sein, für die das Probejahr in seinem gegenwärtigen Zustande freilich nicht unerwünscht ist. Sei dem nun, wie es wolle, der Minister erklärt weiter, „dafs zwischen dem eigentlichen Probejahr, wie es sich gestaltet hat, und dem Abgang von der Universität noch eine Zwischenstufe liegen" müsse. „Diese Zwischenstufe", sagt der Minister, „besteht bei uns mehr oder minder in den philologischen Seminaren ..., aber die Zahl der Kandidaten, welche dort ihre praktische Ausbildung finden, ist doch eine verhältnismäfsig recht geringe. Wir haben in allen bestehenden pädagogischen Seminaren doch nur 64 Schulamtskandidaten, und es bleiben immerhin noch 464 übrig ...." (Centralbl. f. d. ges. Unterr.-Verw. in Preufsen, 1889 S. 320 f.).

Im Augenblick haben wir bereits zwei Cirkular-Erlasse des Herrn v. Gofsler (vom 21. Februar und 5. April 1890), auf Grund deren der in der oben erwähnten Rede ausgesprochene Gedanke von der einzuschiebenden Zwischenstufe bei der nunmehrigen Ausbildung der Lehramtskandidaten binnen kürzester Zeit verwirklicht werden soll. Im ersten Erlasse trägt der Minister den Provinzial-Schulkollegien auf, im Einverständnisse mit den Direktoren der wissenschaftlichen Prüfungskommissionen die Frage in Erwägung zu ziehen, wie viele Seminarvorrichtungen — unter Festhaltung der Normalzahl von je sechs Kandidaten für jede einzelne Anstalt — in jeder Provinz für das Schuljahr 1890/91 erforderlich sein würden. Zugleich ordnet der Minister an, sorgfältig zu prüfen, welche Anstalten nach Mafsgabe der an denselben vorhandenen Direktoren und Lehrer für Seminarzwecke

am meisten sich eignen würden, da von der richtigen Wahl der Persönlichkeit das Gelingen des ganzen Unternehmens abhänge. „Interesse für die hochwichtige Aufgabe, besondere Bewährung auf dem Gebiete der Pädagogik und Didaktik, sowie hervorragende Lehrerfolge in dem von dem betreffenden Direktor oder Lehrer vertretenen Lehrfache“ — das soll nach den Worten Herrn v. Goſslers in erster Linie für die Auswahl der betreffenden Persönlichkeiten entscheidend sein (Centralbl. f. d. ges. Unterr.-Verw. in Preuſsen 1890 S. 272).

Zunächst also soll eine Auswahl der für diese Zwecke am meisten geeigneten Lehranstalten getroffen werden; unter allen guten sollen gewissermaſsen die besten herausgefunden werden. Aber die Merkmale, die dabei in Betracht gezogen werden sollen, um diejenigen Gymnasien herauszufinden, die sich am meisten für Seminarzwecke eignen würden, oder mit anderen Worten, die Merkmale für die Unterscheidung eines besseren Gymnasiums von einem weniger guten sind zu transcendental, wenigstens aber der Art, daſs sie auch für einen nicht voreingenommenen Blick als etwas an sich Gegebenes nur in den seltensten Fällen in dem jeweiligen Bestande der Direktoren und Lehrer zu Tage treten können. Läſst man sich bei Abschätzung der im Amte befindlichen und untereinander in persönlichen Beziehungen stehenden Personen von den oben erwähnten Gesichtspunkten leiten, so sind Irrtümern Thür und Thor geöffnet, selbst wenn mit der Differenzierung der Besseren und weniger Guten kein Unterschied in der persönlichen Stellung der ersteren im Gegensatze zu den letzteren verbunden wäre.

Indessen ist es ja völlig richtig, daſs der Erfolg der ganzen Sache von den dieselbe leitenden Persönlichkeiten abhängt. Das ist, nicht allein logisch sondern auch historisch, das Grundprinzip der ganzen Sache. Und wenn überhaupt irgendwo, so gab und giebt es gerade in Preuſsen für diesen Zweck vollkommen geeignete Persönlichkeiten. Der Minister ist auch nicht blind dafür; denn in seinem zweiten Cirkular-Erlasse schreibt er: „Einer über die beiliegende Ordnung hinausgehenden Anweisung zur Ausführung derselben glaube ich mich enthalten zu sollen, um der Individualität der zur praktischen Ausbildung der Kandidaten zunächst berufenen Direktoren und Lehrer freien Spielraum zu gewähren und so auch den Schein einer schablonenmäſsigen Vorbereitung zu vermeiden. Zu der erprobten fachmännischen Einsicht der beteiligten Schulmänner und zu der bewährten Hingebung derselben hege ich das Vertrauen, daſs sie den Rahmen der gedachten Ordnung nach bestem Wissen und Können in zweckmäſsiger Weise ausfüllen und durch ihre reiche Erfahrung zur Förderung der ihnen überwiesenen Kandidaten und zum Gedeihen der ganzen Einrichtung gerne das Ihrige beitragen werden. Nur behufs weiterer Orientierung über bestehende bewährte Einrich-

tungen der vorbezeichneten Art verweise ich auf die bekannten Schriften der Direktoren Dr. Frick in Halle a. S. und Dr. Schiller in Giefsen, welche ähnliche Seminare mit anerkanntem Erfolge leiten" (Centralbl. f. d. ges. Unterr.-Verw. in Preufsen 1890 S. 274).

Hierbei können wir uns zunächst der Bemerkung nicht enthalten, dafs der hier vom Minister ausdrücklich ausgesprochene Wunsch, schablonenmäfsige Heranbildung von Lehrern auf jede Weise verhindern zu wollen, eben davon zu zeugen scheint, dafs Otto Willmanns vortreffliche im 2. Bande seiner Didaktik S. 500 f. ausgesprochenen Gedanken im Interesse des preufsischen Unterrichtswesens nicht unbeachtet vorübergehen sollen. Übrigens ist die schablonenmäfsige Heranbildung von Lehrern, besonders in den bei Gymnasien bestehenden Seminarien, in Deutschland selbst Gegenstand der heftigsten Angriffe. Ohne Zweifel verfahren sowohl Frick in Halle als auch Schiller in Giefsen bei der Heranbildung von Gymnasiallehrern nicht schablonenmäfsig. Im Gegenteil trägt jeder von ihnen nach Mafsgabe seiner Einsicht seine eigene Überzeugung in die Sache hinein. Es fragt sich aber, ob man das, was man so gern vermeiden möchte, wirklich zu vermeiden imstande sein wird, wenn man die Leitung der Seminarien nicht einem Frick oder Schiller, sondern anderen, ihnen nicht gleichen Männern anvertraut und diesen letzteren behufs weiterer Orientierung blofs die Kenntnisnahme der Schriften von Frick, Schiller u. a. empfiehlt? Obwohl nun Männer wie Frick, Schiller und einige andere besonders bevorzugte Geister, wie ja auch der Minister davon überzeugt ist, keiner besonderen Unterweisung zur Leitung der Seminarien bedürfen, so fragt sich doch noch, was für die Sache des Seminars weniger gefahrbringend sein werde, jene schablonenmäfsige Heranbildung der Lehrer, die man so gern vermeiden möchte, oder das Streben nach Originalität bei denen, welche blofs die — für sie übrigens gar nicht einmal mafsgebenden — Werke der obengenannten Pädagogen lesen sollen. Verbindlich ist eben für sie nur die Lektüre genannter Werke behufs weiterer Orientierung, während ihnen völlig überlassen bleibt, wie sie dieselben verstehen und interpretieren wollen. Wer das Unterrichtswesen betreffende Fragen mehr oder weniger zufällig, etwa nur gesprächsweise mit seinen Kollegen behandelt, sich aber sonst aufserhalb seiner amtlichen Thätigkeit für Pädagogik und Didaktik als selbständige Disziplinen nicht sonderlich interessiert, der kann bei sonst genügender Fachkenntnis immer noch ein guter Direktor oder Lehrer sein; aber in der Rolle eines Werkmeisters beim Ausbaue des Unterrichtswesens in dem gegenwärtigen Moment seiner historischen Entwickelung und als Leiter der lebendigen Grundfaktoren desselben kann er nur auf Grund einer ihm zur Richtschnur gegebenen fertigen Schablone handeln, oder aber er wird sich im Streben nach Originalität den ersten zufälligen Eindrücken hingeben.

In jedem Falle gilt es für uns als ausgemacht, dafs es, wenn überhaupt, so gewifs nur äufserst schwer möglich sein wird, aus der Zahl der im allgemeinen guten Direktoren und Lehrer hundert und mehr Personen ausfindig zu machen, die nach den Intentionen des Ministers, was ihr wissenschaftliches Verständnis für pädagogische und didaktische Fragen anbelangt, auf der Höhe der Zeit stehen und deshalb imstande wären, viribus unitis mit einem Male das gesamte Schulwesen zu heben und es in Bahnen zu lenken, die sowohl dem gegenwärtigen Moment der historischen Entwickelung desselben als auch seiner Lage innerhalb der gegenwärtigen sozialen Verhältnisse entsprechen.

Die gleichzeitige Errichtung einer ganzen Reihe von pädagogischen Seminarien bei den Gymnasien selbst ist daher, was die zu erwartenden Resultate anbelangt, ein nicht sehr vielversprechendes Unternehmen. Viel zweckentsprechender, weil mehr Aussicht auf Erfolg bietend, wäre es unserer Meinung nach, die Sache sich ganz allmählich entwickeln zu lassen und zu diesem Zwecke pädagogische Seminarien als besondere und selbständige Anstalten zu begründen.[1])

Ein grofses Verdienst des Herrn v. Gofsler besteht unzweifelhaft darin, dafs er die Errichtung von Seminarien als ein für unsere Zeit wichtiges und unerläfsliches Moment in der staatlichen Aufgabe der Lehrerbildung erfafst hat. Dabei müssen wir aber Folgendes bemerken. Wenn die Vorstellung von der als wünschenswert erstrebten Lehrervorbereitung nicht völlig — und so scheint es wenigstens — mit den Traditionen gebrochen hat, welche sich bisher als mit der Sache unzertrennlich verbunden erwiesen haben, so ist zu befürchten, dafs letztere auch in ihrer neuen Organisation auf der schiefen Ebene ihrer früheren Gestaltung abwärts gleiten werde. Das Wesentliche dieser früheren Gestaltung besteht aber eben darin, dafs man den Schwerpunkt in der Vorbereitung der Lehramtskandidaten auf mehr oder weniger mechanisches Vertrautwerden derselben mit dem Unterrichte in ihrem Spezialfache wie mit einem Handwerke verlegte. Hierbei wird nun die eigentlich pädagogische Unterweisung der

---

[1]) Die vom Minister in der bereits erwähnten Rede angegebene Zahl der im Jahre 1889 unbeschäftigten Lehramtskandidaten (464) erklärt wohl genügend die eben in Aussicht genommene Eröffnung von pädagogischen Seminarien bei den Gymnasien, weil in ihnen jetzt vielleicht alle diese jungen Leute werden untergebracht werden können. Da aufserdem an einigen Orten Preufsens, wie überhaupt in Deutschland, solche Anstalten bereits existieren, so ist es wahrscheinlich, dafs es im Ministerium an Verteidigern gerade dieses Systems nicht fehlt, wie denn auch Bonitz bereits im Jahre 1883 sich gelegentlich dahin äufserte, dafs dieses System eine unverkennbare Popularität gewonnen habe, und dafs sowohl in den Verhandlungen von Landesvertretungen als auch in der Presse und in besonderen Aufsätzen und Schriften von einer solchen Einrichtung das Heil der höheren Schulen und die Abhilfe aller wirklichen oder vermeintlichen Übelstände erwartet werde. (Zeitschr. f. d. Gymn.-Wes. 1883 S. 764).

Kandidaten, die entweder dem vielfach mit internen Angelegenheiten der Anstalt beschäftigten Direktor oder aber Lehrern zugeteilt ist, die selbst zum gröfsten Teile mit der Theorie der Pädagogik und Didaktik nicht genügend vertraut sind, meist nur eine zufällige oder rein formelle sein und sich wirklich nur darauf beschränken können, den Kandidaten ein Verzeichnis von pädagogischen Werken, mit denen sie sich vertraut zu machen haben, an die Hand zu geben (Verhandl. d. Dir.-Vers. Bd. 32 S. 53 f. und Zeitschr. f. G.-W. 1890 S. 270 f.).

Unserer Meinung nach hat man den selbständigen wissenschaftlichen Beschäftigungen der Kandidaten mit ihrer Aufgabe mehr Raum zu geben, was gewifs dazu beitragen würde, ihre Arbeit aus einer rein äufserlichen und offiziellen zu einer innerlichen und individuellen zu gestalten. Trägt man dieser Forderung nicht gehörig Rechnung, so kann die ganze Sache, im grofsen und allgemeinen als ein pflichtmäfsiger Zwang betrachtet, zuweilen zu einer rein mechanischen Produktion herabsinken. Wenigstens ist man vielfach nicht ganz ohne Grund der Meinung, dafs der pädagogische Lehrmeister, zu dem man den Kandidaten in die Lehre giebt, leicht geneigt sei, diesen als „willenlose Sache zu behandeln, als einen blofsen Stoff, an dem man beliebig herummodelt, bis er sich endlich zu der Gestalt bequemt, die der Meister für angemessen hält". Wenn das richtig ist, so darf es uns nicht Wunder nehmen, dafs die Ausbildung von Gymnasiallehrern auch weiterhin als „Formalismus, schablonenartige Abrichtung, Drillen, Vernichtung der Individualität, Verbildung statt Bildung" sich erweisen kann (Verh. d. Dir.-Vers. Bd. 32 S. 105).

Die Sache läuft also sichtlich auf Folgendes hinaus. Man hält entweder eine besondere Vorbildung der Lehrer für ihren zukünftigen Beruf nicht für notwendig und verlangt demgemäfs von denjenigen, welche sich dem Lehrberufe widmen wollen, nach dem Satze „scientis est posse docere" blofs eine genügende Beherrschung ihres Spezialfaches; oder aber die Sache der Lehrerausbildung mufs als eine besondere Aufgabe der Unterrichtsverwaltung angesehen werden, die für sich besondere Lehranstalten mit besonderen, dazu geeigneten Direktoren und Lehrern erfordert, in keinem Falle aber gleichsam zu stückweiser Lieferung einzelnen Gymnasien als den besten zugeteilt werden darf.

Das pädagogische Wissen läfst sich nicht so aneignen, wie sich ein zu einem Meister in die Lehre gegebener Jüngling das Fachwissen aneignet; die Aufgabe der Lehrerausbildung besteht wesentlich nicht darin, dafs man seinem Lehrmeister „abguckt, wie er räuspert und wie er spuckt". Es ist daher ein nutzloses Bemühen, unter den verschiedenen Gymnasien die besten auswählen zu wollen, damit die Kandidaten daselbst die am meisten geeigneten Lehrmeister fänden, bei denen sie sich die gewünschten

Fertigkeiten aneignen könnten. Aus demselben Grunde ist es auch nutzlos, prinzipiell einen Unterschied zwischen seminarlosen Gymnasien und Seminar-Gymnasien zu machen. Wenn man wirklich solche Lehrer besäfse, die imstande wären, andere für den zukünftigen Lehrberuf auszubilden, so brauchte man ja nur die jungen Leute zu ihnen in die Lehre zu geben — und weiter nichts. „Mögen sie dieselben kochen oder ihnen die Haut über die Ohren ziehen, wenn sie sie nur tüchtig machen", sagt Plato bei ähnlicher Gelegenheit (Euthydem. 285c).

Unserer Meinung nach kann kein Gymnasium, über was für ein Lehrpersonal es auch verfügen mag, für die Kandidaten die Quelle ihrer Ausbildung sein; wohl aber mufs das Gymnasium als solches die Sphäre für dieselbe abgeben. Das pädagogische Seminar für das höhere Lehramt als Anstalt, die es mit wissenschaftlichen Aufgaben zu thun hat, mufs unbedingt seine Lebenskräfte aus der Wissenschaft schöpfen, oder genauer gesagt, erfordert, um ein lebendiger Organismus zu sein, seitens der Kandidaten eine selbständige Behandlung wissenschaftlicher sich auf ihren zukünftigen Beruf beziehender Fragen. Daher mufs es innerlich und unmittelbar mit der Universität verbunden sein.

Die Universitäten besäfsen nicht die ihnen zukommende staatliche Bedeutung, wenn sie nicht imstande wären, die Diener und Beamten des Staates mit der höchsten wissenschaftlichen Bildung auszustatten, die für ihr Berufsleben erforderlich ist. Daher müssen denn auch die zukünftigen Lehrer die von ihnen geforderte fachwissenschaftliche Bildung auf der Universität erhalten. Aber da die gegenwärtige, historisch begründete Behandlung der Wissenschaften sich gegen früher von der Behandlung des Unterrichtes in der mittleren Schule immer mehr entfernt und absondert, so müssen besondere pädagogische Seminarien unter Leitung besonderer, von anderen amtlichen Beschäftigungen vollständig freien Direktoren gegründet werden, in denen die jungen Leute, welche bereits eine dem zukünftigen Lehrerberufe entsprechende fachwissenschaftliche Bildung auf der Universität erhalten haben, unmittelbar für ihre Berufsthätigkeit vorbereitet werden.

Wenn für diesen Zweck gerade eine Anstalt gefordert wird, die, wie wir uns oben ausdrückten, mit ihren Wurzeln in der Universität fufst, ihre Früchte aber unmittelbar dem Gymnasium zu gute kommen läfst, so wird sich das praktisch nur dann ausführen lassen, wenn den diese Anstalt frequentierenden Lehramtskandidaten zur Aufgabe gemacht wird, zunächst das Wesen des Gymnasialunterrichtes im allgemeinen klar und deutlich zu erfassen, alsdann aber die ihnen durch das Universitätsstudium vermittelten Fachkenntnisse nach stofflicher und methodischer Seite in der Weise zu verarbeiten, dafs dieses den Zwecken des Gymnasialunterrichtes vollkommen entspreche. Nur dann werden die

jungen Leute in der Folgezeit, wenn sie bereits Lehrer sind, nicht in den oft bemerkten Fehler verfallen, ihren Schülern einfach das, was sie selbst auf der Universität gelernt haben, in verkürzter Form wiederzuerzählen oder gar nur das wiederzukäuen, was bereits im Lehrbuche enthalten ist, sondern sie werden vielmehr selbst so zu sagen lebendige Lehrbücher für ihre Schüler sein. Die Arbeit der Kandidaten hat demnach nicht im Nachahmen, nicht im Entlehnen zu bestehen, sondern vielmehr in der sorgfältigen Ausbildung ihrer eigenen Kräfte und in der Entwickelung der Fähigkeit, sich derselben in ihrem späteren Berufsleben schöpferisch zu bedienen.

In Übereinstimmung damit müssen alle Beschäftigungen der Kandidaten dahin gerichtet sein, dafs sie in ihnen die Fähigkeit entwickeln, Beobachtungen über das geistige Leben der Lernenden anzustellen und letzteres durch klares Erfassen der hier zu Tage tretenden Aufgaben, sowie der Mittel zu ihrer Lösung, wie gehörig, zu leiten. Damit aber diese Beobachtungen für die jungen Leute nicht fruchtlos und inhaltsleer bleiben, ist es notwendig, dafs sie bereits wissen, was und wie sie zu beobachten haben, also mit anderen Worten bereits eine allgemeine Vorstellung von der Sache, um die es sich handelt, bekommen haben. Daher ist diesen Beobachtungen ein reifer Gedanke zu Grunde zu legen, der durch ein zweckentsprechendes philosophisches Studium gewonnen werden mufs. Wenn sich auf diese Weise allmählich einige theoretische Vorstellungen pädagogisch-didaktischen Inhaltes in ihrem Bewufstsein verknüpft haben, so müssen die Kandidaten mit Hülfe derselben aus der pädagogischen Praxis die für die Beobachtung geeigneten Momente herausfinden und umgekehrt, wenn sie sich auf diesem Wege einiges Material zurechtgelegt, selbst auf die von ihnen gemachten Beobachtungen Bezug habende Fragen aufwerfen und von diesen wiederum zu einem tieferen theoretischen Verständnisse der Sache zu gelangen suchen. Die Möglichkeit, sich also geistig in seine Aufgabe vertiefen zu können — zum Unterschiede von Verhältnissen, in denen man mit Arbeiten überhäuft ist —, ein durch Entdecken immer neuer Seiten und durch Aufwerfen immer neuer sich auf die zukünftige Berufsthätigkeit beziehender Fragen rege erhaltenes Interesse, die Gelegenheit, in aller Ruhe und Mufse an die Beurteilung des Schulwesens nicht allein in seinen verschiedenen Erscheinungsformen sondern auch in seinen Grundprinzipien herantreten zu können und hierzu dann noch die wechselseitige Beeinflussung von Köpfen einer höheren wissenschaftlichen Ordnung, die alle unter der Leitung eines praktisch und theoretisch seiner Aufgabe vollkommen gewachsenen Direktors stehen, — das würde leicht skizziert die innere Seite des Seminarlebens, wie wir es uns denken, darstellen. Bei solcher Gestaltung der Dinge mufs sich in den jungen Leuten allmählich eine bis zu einem gewissen

Grade schöpferische Kraft für die Behandlung auf die praktische Lehrthätigkeit sich beziehender Fragen entwickeln, ohne welche die durch jene erzielten Resultate immer das Gepräge einer maschinenmäfsigen Arbeit des Lehrers haben werden, und ohne die selbst ein sein Fach vollständig beherrschender Lehrer nur ein willenloses Rad in dem einmal feststehenden Lehrgetriebe, nie aber die lebendige Triebfeder sein wird, durch die den Schülern verstandenes Wissen vermittelt wird, mit dem sie gleichsam wie mit einem geistigen Kapitale wuchern können.

Was aber die Frage angeht, wie diese selbständigen Anstalten in der Praxis im einzelnen zu organisieren wären, so darf ich mir nicht erlauben, mich hier darüber weiter auszulassen, da bei der Errichtung von pädagogischen Seminarien, wie sie der oben gekennzeichneten Aufgabe entsprechen würden, zuvörderst auf die jedesmal obwaltenden Verhältnisse Rücksicht zu nehmen ist. In meiner in russischer Sprache erschienenen Abhandlung „Über die Vorbildung von Gymnasiallehrern“ (1890) habe ich die wichtigsten auf die praktische Gestaltung solcher Seminarien bezüglichen Fragen einer eingehenden Betrachtung unterzogen und sie unter Berücksichtigung der Lage unseres Unterrichtswesens, wie in den Universitäten, so auch in den Gymnasien, zu lösen versucht. Hier aber möchte ich mir zum Schlufs nur noch gestatten, die Worte O. Willmanns anzuführen, in denen so trefflich das allgemeine Schema für die praktische Organisation der Lehrerausbildung gegeben ist: „Denkt man sich die fachliche Vorbildung der Lehrer durch eine theoretisch-didaktische und durch eine technische ergänzt und das pädagogische Universitätsseminar erweitert und mit einem Gymnasium verbunden, dessen Lycealklassen[1]) den Übergang zum scientistischen Unterrichte bilden und dessen elementare Vorklassen in die Volksschule hineinragen, so wird eine Basis gewonnen für die Unterrichtstechnik aller Grade und damit ein Vereinigungspunkt für die Vorbildung der Lehrer aller Stufen“ (Didaktik als Bildungslehre Bd. 2 S. 494).

Njeschin (Rufsland). N. Skworzow.

---

[1]) Ich führe diese Worte Willmanns um so lieber an, weil ich in meiner im Jahre 1889 in russischer Sprache erschienenen Abhandlung: „Über den Organismus des Gymnasiums“ (praktischer Teil) ebenfalls die Trennung der oberen Gymnasialklassen von den unteren als selbständige, wenn auch nicht separat hingestellte, Lehranstalten als eine für unsere Zeit notwendige Mafsregel in Vorschlag gebracht habe. Ich meinte nämlich, dafs die oberen Klassen mit dem Namen Lyceum auf den unteren gleichsam wie der Kopf auf dem Rumpfe ruhen müfsten, wobei dann die Arme alle die verschiedenen, im Interesse des Kulturlebens existierenden Schulen tragen könnten. Zum Nutzen und Frommen des gesamten Lehrwesens läfst sich nichts so sehr wünschen, als dafs diese Ideen von Seiten der Unterrichtsverwaltung des Landes Berücksichtigung finden, welches in der Geschichte des ganzen Unterrichtswesens eine so hervorragende Stellung einnimmt.

Eine neue Schrift über Schulreform.[1])

Eine neue Schrift über Gymnasialreform ist heutzutage des Beifalls der öffentlichen Meinung nur dann sicher, wenn ihr Verfasser sich darüber ausweisen kann, dafs er den Kreisen der Sachverständigen fern steht; denn diese sind bekanntlich alle parteiisch und deshalb inkompetent. Deshalb hat der Verf. dieser jüngst erschienenen Abhandlung vermutlich mit Absicht einen Titel gewählt, in welchem Pedanten einen Sprachfehler finden werden, da die „höhere Schulreform“ an den berühmten ledernen Handschuhmacher erinnert; ebenso verheifst er „methodische Ratschläge“ statt Ratschläge über die Lehrmethode. Aber das thut nichts; er versichert ja selbst, dafs er ein in „in- und ausländischer Pädagogik bewährter Pädagog“ sei. Aufserdem wird uns mitgeteilt, er sei „ein sprachgewandter Akademiker“, und es kann in der That nichts leichter sein, als hierfür im Folgenden die überzeugendsten Beweise beizubringen. Wenn er uns vollends allerlei Mitteilungen über auswärtiges Schulwesen verheifst, so werden wir das mir Freude zu begrüfsen haben. Von unseren deutschen Gymnasien erfahren wir ja immer aufs neue, dafs sie schwer krank sind, und der Verf. hat als kundiger Arzt ermittelt, dafs sie an einem Krebsschaden leiden. Sollten wir da nicht eifrig nach der uns gebotenen Hülfe begehren? Welch Glück, wenn es uns dadurch gelänge, die deutsche Gelehrtenschule auf die Höhe der französischen oder gar der russischen zu heben!

Was können wir also von den Franzosen lernen? Es ist dies vor allem die Art, wie bei ihnen mit ihren collèges und lycées Internate verbunden sind. Der Herr Verf. macht darauf aufmerksam, die neuere Einrichtung des französischen Schulwesens sei, als Napoleon I. sie einführte, bei den „eingefleischten Republikanern auf Widerspruch gestofsen“, habe sogar „auf konservative ältere Seelen abstofsend“ gewirkt, dann aber sich doch eingebürgert. So werde sie, wenn man sie nur erst nachahme, auch bei uns beliebt werden, „ohne dem spezifisch-deutschen Dezentralisationsgefühl erheblich wehe zu thun“. Das ist jedenfalls eine neue Beleuchtung des von Napoleon eingeführten Systems; bisher haben unsere Schulmänner von diesem recht ungünstig geurteilt, auch diejenigen, welche seine Erfolge seit 1871 im Reichslande gründlich kennen lernten. Sie werden hoffentlich nach dieser Versicherung unseres bewährten Pädagogen ihren Irrtum einsehen. Zumal wenn sie noch Überraschenderes vernehmen.

---

[1]) Über höhere Schulreform. Methodische Ratschläge und aufklärende Erläuterungen für Lehrer und Eltern von einem in in- und ausländischer Schulpraxis bewährten Pädagogen. Berlin 1890. 44 S.

Es ist nämlich — so lesen wir in der neuen Schrift — gar nicht unmöglich, „mit Nationalfranzosen zum Zweck praktischen Sprachstudiums in Frankreich selbst zu verkehren“. Es giebt jenseits der Vogesen — man staune! — eine stattliche Anzahl hochgebildeter Männer. Gehen doch auch junge deutsche Kaufleute gern als Volontäre oder Kommis nach Frankreich. Daraus folgt mit zwingender Logik, dafs wir auch an allen deutschen Gymnasien Internate einrichten müssen.

Betrachten wir nun das heilige Rufsland! Da ist ebenso Merkwürdiges zu lernen, denn dort beschäftigt man viele Nationalfranzosen im französischen Unterricht und erreicht dadurch bei den Schülern eine grofse Fertigkeit im mündlichen Ausdruck des fremden Idioms. Da es nun mit vollendeter Unbestreitbarkeit feststeht, dafs Nationalfranzosen ihre Muttersprache besser können als Deutsche, so ist es jedenfalls eines der gröfsten Verdienste unseres sprachgewandten Akademikers, dies so unumwunden ausgesprochen zu haben.

Handelt es sich aber um Erlernung des Englischen, so haben wir unsere Blicke nach Nordamerika zu lenken. Da bei dieser Sprache die „Aussprachebefähigungserwerbung“ nicht so kompliziert ist, wie im Französischen, so kann man im englischen Unterricht „einfachere Wege ermitteln“, wenn man den dortigen Schulen ihr Geheimnis abmerkt. Worin besteht dies? Man mufs die Lektüre zur Hauptsache machen und „inhaltlich und formell sich auf das Gelesene beziehende Fragen“ von den Schülern „ebenfalls in englischer Fassung“ beantworten lassen. Das — ruft der Herr Verf. aus — ist die „Quintessenz der Veränderung der Lehrform“, von der er sich eine durchgreifende Verbesserung des ganzen Lehrverfahrens verspricht. Es ist wahrlich ein Beweis vollendeter Originalität, dafs auf solche Art unsere Kollegen ein ihnen längst bekanntes und an zahllosen Schulen geübtes Verfahren als etwas Urneues und im höchsten Grade Beherzigenswertes empfohlen wird.

Dies ist nun die Ausbeute, welche wir unserm in der auswärtigen Schulpraxis bewährten Pädagogen verdanken. Für die einheimischen Verhältnisse enthält die neue Schrift im wesentlichen eine Wiederholung und dringende Empfehlung der von Herrn Güfsfeldt gemachten Vorschläge — gewifs zur guten Stunde, denn seit dessen Buch das Alter von einigen Monaten erreicht hat, ist die Zahl seiner Verehrer recht zusammengeschmolzen, und neuerdings hat namentlich Direktor Conradt in Greifenberg eine Beleuchtung der Güfsfeldtschen Schrift erscheinen lassen, die von allen Sachkennern für durchaus vortrefflich und unwiderleglich gehalten wird. Aber da sieht man eben, dafs gerade die Sachkenner am wenigsten zum Urteil berechtigt sind. Denn jetzt versichert ein bewährter Pädagog, dafs G. die Kritik der vielen Fehler und Gebrechen des preufsischen Gymnasiums nach dem

Urteile aller sachlich Denkenden gründlich besorgt hat. Nur in einem Punkte sei ihm zu widersprechen: die „ungeheuere Bedeutung und Wichtigkeit der religiösen Dogmatik für die Jugenderziehung" werde von G. erheblich unterschätzt; gerade ein methodisch geleiteter konfessioneller Religionsunterricht besitze „die meisten erziehlichen Momente". — Übrigens aber widerlegt der Herr Verf. sämtliche Bedenken gegen seines Vorgängers praktische Vorschläge mit einer wahrhaft beneidenswerten Leichtigkeit. Fortan kann also das Unternehmen, die Schüler ihren Eltern bis zum späten Abend ganz zu entziehen und völlig in die Aufsicht der Unterrichtsanstalt zu nehmen, nur demjenigen unausführbar erscheinen, der sich eines groben Mifsverständnisses schuldig macht. Denn die geplante Neuerung ist durchaus nicht „als in jedem Einzelfalle verbindlich und zwingend" zu betrachten. Für Liebhaber werde neben dem Internat auch das Externat ruhig weiter bestehen, ja das numerische Übergewicht werde auf Seiten der Externen bleiben und die neue heilsame Institution mithin „nicht in entferntesten imstande sein, dem veredelnden Einflufs der deutschen Hausmutter eine Zwangsjacke anzulegen". Ob das nun wirklich Güfsfeldts Meinung ist, mag dieser selbst entscheiden; nach philologischer Interpretation seines Buches hat er es anders gemeint. Aber das ist ja eben der Fortschritt unserer Zeit, dafs alle philologische Kleinmeisterei aufhört.

Eine sehr energische Unterstützung erhält Güfsfeldt von unserm sprachgewandten Akademiker in seinem Verdammungsurteile über den lateinischen und griechischen Unterricht. Unbedingt gebilligt wird sein Vorschlag, von den alten Sprachen überhaupt nur die Anfangsgründe und diese mit Hülfe von Übersetzungen zu treiben. Das Bedenken, dafs dann die Beschäftigung mit den alten Schriftstellern überhaupt keinen Wert mehr habe, ist offenbar nur ein Beweis, dafs ein grofser Teil der „höheren Lehrerwelt dem einseitigen Zustande rein gelehrter Erstarrung angehört". Wer sich einbildet, der Segen alles Unterrichts bestehe vor allem darin, dafs der Jugend wirkliche Arbeit zugemutet werde und dafs die Kraft des Geistes nur durch redliche Anstrengung wachse, der hat fortan nur noch danach zu fragen, was der Jugend Spafs macht; es ist ja wider alle Natur, sie an Gegenstände zu bringen, welche ihnen nicht von der angeborenen Neigung nahe gelegt werden. Ebenso haben wir es einfach zu glauben, wenn uns versichert wird, der Geist der alten Sprachen und ihrer Litteratur lasse sich dem jugendlichen Gemüt ohne alle Grammatik mitteilen. Das alte Vorurteil, als ob Geist und Form schlechthin zusammengehörten und der erstere ohne die letztere überhaupt nicht gebildet werden könne, beruht nur auf den Wahngebilden verknöcherter und abgelebter Schulmeister. Wie imposant ist gegenüber solcher Pedanterie unseres Verfassers staunens-

werter Tiefsinn, der sich auch vor handgreiflichen Widersprüchen nicht scheut! Denn erst heifst es nach Güfsfeldt, es sollten fortan von den alten Sprachen nur noch die Fundamente getrieben werden; dann aber wird in edlem Pathos ausgerufen: „Nein, es wird in der That Zeit, mit der unabgeschlossenen Bildung unserer Gymnasiasten endlich ganz aufzuräumen!“ Das ist auch unzweifelhaft des Pudels Kern. Aufgeräumt werden mufs mit der ganzen humanistischen Bildung; eine recht glatte tabula rasa ist herzustellen, auf der dann die deutsche Jugend der Zukunft ihr Spielzeug aufbauen mag. Übrigens ist unser geistvoller Akademiker gerecht gegen alle; er erkennt an, dafs die künftigen Altphilologen und Theologen „des gründlichen geistigen Sprachdrills“ nicht entbehren können und erlaubt ihnen daher, in Extrastunden auch fernerhin Griechisch und Lateinisch, ja sogar Grammatik und Metrik zu lernen, wofür wir ihm natürlich aufs tiefste zu Dank verpflichtet sind; denn solches Anerkenntnis thut wohl.

In der eigentlichen Schule aber gewinnen wir, sobald wir nur die alten Griechen und Römer los sind, Raum für anderes und Besseres, vor allem für eine eingehende Beschäftigung mit der französischen Sprache und Litteratur. Denn diese ist unbedingt notwendig „aus politischen, aus Handels- und aus ästhetischen Gründen“. Wir erfahren, dafs „die für den eigenen deutschen Geschmack und Stil äufserst fruchtbringende Lektüre der Meisterwerke der französischen Poesie und Prosa, namentlich auch der neueren letzteren wegen ihrer krystallhellen uncomplizierten Linguistik zum Ersatz der alten Schriftsteller wie geschaffen erscheint“. Es ist in der That ein genialer Gedanke, unsere Jugend künftig an Zola, Daudet, Maupassant u. a. zu bilden. Vergnügen wird sie daran, wenn die Sache nur richtig betrieben wird, gewifs finden, und die edelste sittliche Anregung kann den unbeholfenen jungen Germanen nicht entgehn. Der Hauptnachdruck aber ist auf die daraus hervorgehende, schon vorher erwähnte „Sprachfertigkeitserrungenschaft“ zu legen. So kommen unsere Schüler zu der idealen Höhe einer Ausbildung, wie sie bisher vorzugsweise nur den Oberkellnern der gröfsten Hotels erreichbar war. Denn auch davon kann man sich durch die Lektüre der neuen Schrift überzeugen, dafs die meisten von diesen ihre Muttersprache sogar gewandter und korrekter handhaben als unser Verfasser, der doch ein sprachgewaltiger Akademiker ist und deshalb auch unbedingt die Befugnis hat auf die Leistungen unserer Schulen im Deutschen mit tiefster Geringschätzung herabzusehen. Mit der ihm eigenen Beredsamkeit giebt er uns denn auch seinen Rat, wie wir den Unterricht in der Muttersprache behandeln müssen, um es ihm in der Gewalt über den deutschen Ausdruck gleichthun zu können.

So werden wir uns auch zu dem echten Patriotismus aufschwingen, der von der Geschichte nur noch die des eigenen

Volkes berücksichtigt und unsere Gymnasiasten nicht mehr zwingt, „Jahr aus, Jahr ein ihre beste Gedächtniskraft mit dem kleinlichen Studium zum Teil legendenhafter antiker Geschichtstraditionen zu vergeuden". Denn „unser endlich nach jahrhundertelangem Schlummer wiedererwachtes Nationalbewufstsein im Verein mit den Anforderungen, welche das rege parlamentarische Gegenwartsleben eines mächtigen modernen Kulturstaates an den allen seinen Pflichten genügenden Staatsbürger stellt, verlangt mit Fug und Recht, dafs das genaue Verständnis für unsere Zeit und insbesondere für die Stellung unserer Nation in der Schule verbreitet wird".

Es bedarf, wenn man dem hohen Fluge dieser Gedanken gefolgt ist, kaum noch der Versicherung, dafs unser bewährter Pädagog namentlich auch eine viel eingehendere Berücksichtigung des „naturwissenschaftlichen Unterrichts, aber auch der Chemie und Physik" fordert als bisher. Er eröffnet uns die tröstliche Aussicht, dafs der Herr Minister über deren Erweiterung das Gutachten aller interessierten Berufskreise, der Ingenieure, Vorsteher chemischer Laboratorien, Direktoren landwirthschaftlicher Institute vorher einholen wird. Wir werden danach voraussetzen dürfen, dafs unser Akademiker auch mit Herrn Görings Ansicht einverstanden sein wird, die Viehzucht in die Internate aufzunehmen.

Sonach ist es klar, dafs es im Unterricht und der Erziehung vor allem auf den praktischen Nutzen ankommt. Wer sich von dieser Rücksicht nicht leiten läfst, der kennt nach der Anschauung unseres trefflichen Pädagogen nur den „einseitig formellen Bildungszweck". Somit schäme sich ein jeder und gehe in sich, wer die Aufgabe des Lehrerberufs bisher weder in dem einen noch in dem anderen, sondern in einem Höheren fand. Wir leben in einer neuen Zeit und müssen veraltete Wahnvorstellungen ablegen. Wie schön spricht das unser Verf. aus: Wir gehen in „eine an friedlichen Umgestaltungen reiche wendepunktartige Kulturentwickelungsphase über"! Es handelt sich darum, „vollauf die unumgängliche Notwendigkeit der Berücksichtigung des Zeitgeistes" zu würdigen und darum mufs es „mit unserer von dem unverknöcherten Teile der preufsisch akademisch gebildeten Lehrerwelt seit Jahrzehnten in Form eines die dringenden Bedürfnisse des anforderungsreichen Gegenwartslebens berücksichtigenden Unterrichtsgesetzes ersehnten höheren Schulreform Ernst werden".

Damit haben wir von dem vornehmen Geist und der herrlichen Sprache dieser „höheren Unterrichtsreform" genug gesagt. Nur ist das Hauptargument, welches der Verf. fast auf jeder Seite aufs schärfste betont, noch nicht einmal angedeutet. Er rühmt vor allem Güfsfeldts Vorschläge deshalb, weil dieser „eine ehrenvolle Vertrauensstellung zu Sr. Majestät dem Kaiser einnehme" und weil seine Gedanken eine „teilweise Ideenverwandtschaft mit den Kaiserlichen Prinzipien" aufweisen. Hierauf näher einzugehen

glauben wir uns versagen zu müssen. Auch für uns ist kein von unserem Kaiser gesagtes Wort vergeblich gesprochen worden. Aber für würdiger halten wir es, von dem Träger der höchsten Krone anzunehmen, dafs er, wie überall, so auch in Schulfragen über den Parteien stehe. — So sehr wir aber in pädagogischen Fragen die Autorität des weisen Wortführers der Schulreform anerkennen, in Bezug auf patriotische Gesinnung wollen wir uns nicht von ihm beschämen lassen. Er hat ja an uns humanistischen Lehrern auch nach dieser Seite viel zu tadeln. Als Erziehungsobjekt aber sei ihm vor allem H. v. Treitschke empfohlen, den man offenbar nur irrig für einen der besten Preufsen und Deutschen zu halten pflegt. Denn dieser hat erst vor wenigen Wochen erklärt: „Unsere gelehrte Bildung ist nur darum national, weil sie auf altklassischem Grunde ruht“.

Herrn Güfsfeldt aber müssen wir schliefslich zu dem Bundesgenossen, den er in dem Verfasser der höheren Unterrichtsreform gefunden hat, unsern Glückwunsch darbringen.

Karlsruhe. G. Wendt.

Zur Reform der Gymnasien.[1])

1) M. Hecht, Worin besteht die Hauptgefahr für das humanistische Gymnasium und wie läfst sich derselben wirksam begegnen? Gumbinnen, C. Sterzels Buchhandlung, 1890. 8. VI u. 50 S. 1,20 M.
2) O. Perthes, Die Notwendigkeit einer durchgreifenden Umgestaltung unseres Schulwesens. Gotha, F. A. Perthes, 1890. 8. 50 S. 0,80 M.
3) J. Keller, Wünsche zur bevorstehenden Reform der Gymnasien. Wittenberg, R. Herrosé Verlag, 1890. 8. 28 S. 0,50 M.
4) Juling, Das Gymnasium mit zehnjährigem Kursus (Schriften des Deutsch. Einh.-Schulv. H. 7). Hannover, C. Meyer (Gust. Prior), 1890. 8. 74 S. 1,80 M.
5) J. Lattmann, Eine ausgleichende Lösung der Reformbewegungen des höheren Schulwesens. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1890. 8. 20 S. 0,60 M.
6) G. Weck, Vor der Entscheidung. Meinungen und Wünsche zur Schulreform. Berlin, Friedberg & Mode, 1890. 8. 65 S. 1 M.

Wenn man die Flut von Reformvorschlägen übersieht, die sich unmittelbar vor der Enquête ergiefst, so hat man das Gefühl, ein jäher Umsturz auf dem Gebiete des höheren Schulwesens stehe unmittelbar bevor, und jeder der Verfasser halte es für seine Pflicht, vor der Sintflut zu retten, was noch zu retten ist. Natürlich erscheint dem einen dies, dem anderen jenes der Rettung wert. Die obengenannten sechs Schriften gehören sämtlich Preufsen an, und diese Erscheinung ist ein charakteristischer Zug in dieser ganzen Litteratur. Wie Süddeutschland die Realgymnasialfrage

---

[1]) Der Herr Verf. hat uns diesen Aufsatz Anfang September v. J. eingereicht; bei der Korrektur ist in demselben kein Wort geändert worden. D. Red.

eigentlich nicht kennt, obgleich der Realschulmännerverein wiederholt auch hier die Agitation versucht hat, so verhält man sich dort auch dem neusten Lärme gegenüber ziemlich gleichgültig. Die bayerische und die badische Kammer haben soeben erklärt, daſs sie an ihrem höheren Schulwesen keine einschneidenden Veränderungen wünschen, und in Württemberg, ja auch in Sachsen und Hessen ist die Meinung ähnlich. Damit wird man auch in Preuſsen rechnen müssen. Erstlich ist der preuſsischen Schulpolitik leichtherziger Abbruch der geschichtlichen Entwickelung und jähe Überstürzung zu allen Zeiten fremd gewesen, und warum sollte es heute anders sein? Sodann aber wird man sich bei beabsichtigten Änderungen doch auch der Zustimmung von Süd- und Mitteldeutschland versichern wollen; denn es dürfte heute recht wenig angezeigt sein, auf dem Gebiete des höheren Schulwesens eine mühsam hergestellte, freilich einstweilen vorwiegend auf Äuſseres beschränkte Übereinstimmung wieder aufzugeben und streng partikularistische Entwickelung aufzuzwingen. Einst sah man in den preuſsischen Schuleinrichtungen überall und ausschlieſslich das Mustergültige; heute kann auch ohne die Reformlitteratur kein Zweifel mehr sein, daſs auch der Süden und die Mitte unseres Vaterlandes Einrichtungen besitzen, die für Preuſsen vorbildlich sein können. Bedauerlicherweise ist das den sämtlichen Verfassern der sechs Reformschriften zu wenig bekannt gewesen.

1. Hechts warm geschriebene Schrift verlangt mit treffenden, der geschichtlichen Entwickelung des höheren Schulwesens und der Bedeutung der griechischen Litteratur an sich und für die deutsche Kultur entnommenen Gründen den Vorrang des Griechischen — mit 43 St. wöchentlich — in den oberen Klassen vor dem Lateinischen, das erst in V begonnen wird und dem 55 St. w. zugewiesen werden. Hauptfach des Gymnasiums ist das Deutsche, das wöchentlich 29 St. — meist auf Kosten des Lateinischen — erhält. Der lateinische Aufsatz muſs fallen, Griechisch und Deutsch, die in der Hand eines Lehrers liegen, werden die eigentlichen Träger eines humanistischen Bildungsprinzips, Französisch und Lateinisch liefern die grammatische Schulung.

2. Perthes will den Nachweis erbringen, daſs die von O. Jäger verteidigten leitenden Grundsätze unseres Gymnasialwesens seine eigentlichen Schäden sind und es in Konflikt gebracht haben mit den Gesetzen der Natur und des Christentums. Er bekämpft vor allem den grammatischen Betrieb im altsprachlichen Unterrichte und will den lateinischen Aufsatz beseitigt und die Übersetzungen in die alten Sprachen zugunsten der Übertragungen ins Deutsche beschränkt wissen. „Als schriftliche Probearbeit bei dem Abiturientenexamen und bei jeder Versetzung von Sexta an wird gefordert die Übersetzung eines lateinischen (bezw. griechischen) Textes ohne Hülfe von Lexikon und Grammatik und zwar

1) eine genaue wörtliche Übersetzung, 2) eine Übersetzung derselben in wirkliches Deutsch. Die jetzigen Extemporalien sind dagegen nur insoweit anzufertigen, als sie als Mittel zum Zweck des genaueren Verständnisses der Schriftsteller unerläſslich sind". Doch ist der Verf. auch in anderen Beziehungen von der Unzulänglichkeit der heutigen Gymnasialbildung überzeugt und tritt namentlich für eine kräftigere Entwickelung der Fachschulen ein. In der Berechtigungsfrage ist sein Ideal, daſs „jeder, der die geistige Fähigkeit und die besonderen unerläſslichen Vorkenntnisse für ein Studium oder ein Amt nachweisen kann, gleichviel, auf welchem Bildungswege er sich dieselben erworben, zu demselben zugelassen werden können soll". Praktisch erstrebt er zunächst die Beseitigung des Gymnasialmonopols, durch dessen Schuld „jetzt so viele herrliche Bildungswege einem groſsen Teile der Jugend verschlossen sind".

3. Keller berührt sich mit Perthes in seiner Forderung der Beschränkung des altsprachlichen Unterrichtes am Gymnasium auf die Hälfte der bisherigen Zeit, „indem die Unterrichtsmethode auf die bisherige grammatische Dressur verzichtet und das Schreibwesen, insbesondere die Extemporalien, völlig beseitigt". „Von den gewonnenen 57 Stunden (statt 77 St. Latein will Keller nur 36, statt 40 St. Griechisch nur 24 beibehalten) werden dem Deutschen 18, dem Französischen 6, der Geschichte und Geographie 4, der Mathematik 2, der Naturbeschreibung 4, der Physik 2, dem Schreiben 2 und dem überall fakultativ einzuführenden Englisch 10 Stunden eingeräumt, die übrigbleibenden 9 Stunden aber gestrichen". Für den Eintritt in das Gymnasium zieht Keller das vollendete zehnte Lebensjahr vor. Das Schuljahr soll in Vierteile von wesentlich gleichem Umfange eingeteilt werden, die Pausen sollen je 15, einmal 20 Minuten betragen und teils (10 Minuten) planvoller körperlicher Übung, teils (5 Minuten) dem Ausruhen gewidmet sein.

4. Juling geht von der Ansicht aus, daſs das Gymnasium wieder Gelehrtenschule werden müsse; „es soll nur die Berechtigung für die Universität behalten, diese aber auch ganz". Die nicht lebensfähigen Realgymnasien müssen die Primen eingehen lassen, viele Gymnasien in kleinen Städten müssen ebenfalls eingehen, „dagegen brauchen wir Schulen für die Einjährigen-Berechtigung und solche für die mittleren Karrièren". Folgende vier Schularten sind nötig: 1) Mittelschulen ohne Latein für die Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligen-Militärdienst mit sechs Jahreskursen. Jede Stadt hat für eine solche höhere Bürgerschule mit zwei fremden Sprachen (6 Jahre Französisch, 4 Jahre Englisch) zu sorgen; jedes Städtchen, jeder Flecken für den Anfang einer solchen. 2) Realschulen mit wenig Latein für die mittleren Karrièren mit sieben Jahreskursen. 3) Oberrealschulen (Realgymnasien) mit etwas mehr Latein und neunjährigem Kurse für den höheren

Reichs- und Staatsdienst. 4) Gymnasien für das Universitätsstudium mit zehnjähriger Unterrichtsdauer. „Sie müssen durch gemeinsamen Unterbau möglichst organisch mit einander verbunden werden, so dafs zuletzt nur noch zwei Schularten bleiben.“ Alle höheren Schulen sind reformbedürftig und reformfähig. Für das Gymnasium erscheint die Erhöhung der Stundenzahl für Geschichte und Geographie, Mathematik und Naturwissenschaften von 80 auf 100, für Französisch und Englisch von 21 auf 50 notwendig, während Latein und Griechisch von 117 Stunden auf 100 erniedrigt werden. Zu diesem Zwecke wird der Gymnasialkursus auf zehn Jahre ausgedehnt.

Latein wird aus Sexta und Quinta entfernt; in beiden Klassen bleibt Französisch die einzige fremde Sprache; dadurch wird ein zweijähriger gemeinsamer Unterbau gewonnen. In Quarta trennt sich das Gymnasium von den anderen Anstalten ab, da der neuerdings empfohlene sechsklassige Unterbau unmöglich ist. Höhere Bürgerschulen und Realanstalten haben vierjährigen gemeinsamen Unterbau; in Obertertia beginnt das Latein mit 7 Stunden, die es in der Sekunda beibehält. Für das neue Gymnasium verlangt Juling 8 Jahre Latein mit je 8 St., 6 Jahre Griechisch mit je 6 St., jede fremde Sprache folgt auf die vorhergehende erst nach zweijährigem Zwischenraume. Den künftigen Philologen werden 4 Jahre lang — an Stelle des Hebräischen — 2 Extrastunden Latein und Griechisch zuerkannt zur Behandlung des lateinischen Aufsatzes und der lateinischen Sprechübungen, der Lektüre und des griechischen Skriptums. Besonders reich bedacht ist das Französische, das in 10 Jahren mit 42 Stunden gelehrt wird, an Stelle des lateinischen Aufsatzes tritt der französische. Mathematik und Rechnen, sowie Zeichnen werden ebenfalls besser gepflegt; Naturwissenschaften und Geschichte gelangen zu ihrem Rechte. Die neuere Geschichte erhält einen besonderen Jahreskursus. Das neue Realgymnasium (Oberrealschule), das mit der höheren Bürgerschule einen vierjährigen, mit der Realschule den ganzen siebenjährigen Kursus gemeinschaftlich hat, hat 9 Jahre Französisch, 7 Jahre Englisch und 5 Jahre Latein; seine Abiturienten gehen zu den technischen Hochschulen und den höheren Verwaltungskarrièren über. Dem Französischen und Englischen werden doppelt so viele Stunden gewährt, wie dem Lateinischen, während die übrigen Stundenzahlen unverändert bleiben. Die Oberrealschule, d. h. die Prima, der 8. und 9. Jahreskursus, würde am besten mit dem Gymnasium verbunden, um Rangstreit und Gezänke zu beseitigen. Die Berechtigungen aller Schulanstalten sind an ein Abgangsexamen zu knüpfen.

5. Lattmann geht von der Anschauung aus, dafs das Gymnasium seit 1848 „seine unmittelbare Verknüpfung mit, seinen innerlichen Halt an den herrschenden Elementen des allgemeinen geistigen Lebens verloren hat“; es scheint ihm „hohe Zeit, dafs

es wiederum festeren Boden in der allgemeinen Meinung zu gewinnen sucht, dadurch dafs es in einer engeren Beziehung zu den herrschenden Lebens- und Bildungselementen der gegenwärtigen Zeit tritt". Dies wird nur möglich sein, wenn im altsprachlichen Unterrichte an Stelle der grammatischen Seite „die geschichtliche für die ganze Anlage des Unterrichtes zunächst und an erster Stelle mafsgebend sein wird"; nach diesem Gesichtspunkte ist die Lektüre zu wählen (alte Fabel, griechische und römische Sagengeschichte, Cornelius Nepos, Cäsar, Cic. de imp. Pomp., in Catilin., eine Verrine, eine in Anton., Sallust b. Jugurth., Horaz, Ciceros philos. Schriften, Livius, Tacitus; im Griechischen Xenoph. Anab. und Hellenika, Herodot, Thukydides, Demosthenes). Die Verminderung der schriftlichen Arbeiten im Lateinischen wird durch einen lebhaften mündlichen Gebrauch der Sprache ersetzt, „nicht etwa, wie früher, als Übung für praktischen Gebrauch der Sprache, sondern zu dem Schulzwecke, den Gedankenkreis, in den der Schüler sich vertiefen soll, in seiner genuinen Sprachform recht anschaulich zu erhalten". Durch diese Entlastung von der alten Geschichte wird dem Geschichtsunterrichte mehr Raum für den Betrieb der neueren gewährt; die deutschen Lesebücher können aus demselben Grunde mit vaterländischen Stoffen erfüllt werden. Der Anfang des Latein, welches seines grammatischen Betriebes entkleidet wird, läfst sich ohne Einbufse nach Quinta zurückschieben; dafür tritt in Sexta eine neuere Sprache — nach Lattmanns Ansicht das Englische — mit 6—8 St. ein und wird in V und IV mit 6 St., in den Tertien und UII mit 3 St. fortgeführt, um von da ab dem Französischen mit 4 und 2 Stunden Platz zu machen. Dieses ist die einzige Minderung, welche der altklassische Unterricht erleidet. Das Realgymnasium wird bei dieser Gestaltung des Gymnasiums eigentlich überflüssig; da es aber einmal da ist, so mufs es im Betrieb des Lateinischen ganz dem Gymnasium gleichgestellt werden, wofür es gleiche Berechtigung wie das humanistische Gymnasium erhalten soll. Es gäbe dann nur zwei Gestaltungen von höheren Schulen: Gymnasium und höhere Bürgerschulen ohne Latein.

6. Weck verbreitet sich unter beständiger Polemik gegen Jäger über die Möglichkeit körperlicher Übungen und begründet seinen Anspruch auf Priorität betreffs Einführung der Bewegungsspiele Görlitz gegenüber „ehe die bekannte Verfügung des Herrn Ministers erschien, oder bevor sonst in Preufsen von einer derartigen Einrichtung etwas bekannt wurde". „Auch der Handfertigkeit mag ein bescheidenes Plätzchen eingeräumt werden". Alsdann folgt eine Causerie über Überbürdung von Schülern und Lehrern, die soziale Stellung des Lehrers etc., in der der Verf. sein Licht nicht unter den Scheffel stellt. In einem zweiten Kapitel bemüht sich Weck, zur Durchführung des Grundsatzes „non multa, sed multum" eine Feststellung des Überflüssigen im heu-

tigen Unterrichtsbetriebe zu finden; dazu gehört die Erlernung doppelter Schriftzeichen, die noch nicht ganz historische Rechtschreibung, die Anwendung verschiedener Fremdwörter für dieselbe Sache; aber schädlicher ist die Überschätzung der lateinischen und griechischen Litteratur nach ihrem pädagogischen, wie nach ihrem künstlerischen Werte, während doch „die deutsche und die englische Litteratur in ethischer wie in ästhetischer Beziehung zehnmal mehr wert sind als das ganze Altertum zusammen". Somit darf die Schule nur das schlechthin Unentbehrliche des klassischen Altertums festhalten. „Übersetzungen geben allerdings keinen tieferen Begriff von Geist und Inhalt der antiken Schriftwerke". Aber das Griechische „kann man trotzdem ruhig auf den Aussterbe-Etat setzen"; denn „Übersetzungen genügen bei sorgfältig geordnetem Lehrplan, um das notwendigste sachliche Verständnis zu vermitteln" und „die rein pädagogischen Zwecke werden durch das Betreiben einer alten Sprache, wie teilweise bisher schon, hinlänglich erreicht". Diese kann aber nur das Latein sein, dessen Bedeutung für die formale Geistesbildung der Verf. sehr zutreffend entwickelt. Er verlangt gründliche Einprägung der Syntax, schriftliche Extemporalien und Exercitien, grammatische Analyse lateinischer Texte und will sogar den lateinischen Aufsatz beibehalten. „Der Grammatik soll auf der unteren Stufe der gröfste Teil, auf der mittleren und oberen die Hälfte der für das Latein verfügbaren Zeit zufallen". Denn sie soll die Grundlage für die übrigen Sprachen legen. „Die Lektüre wird sich in der Hauptsache auf geschichtliche und rhetorische Werke beschränken, höchstens Vergil und eine geeignete Auswahl aus den Oden des Horaz in den Kanon aufnehmen". Naturgeschichte mufs besser als heute bedacht und betrieben werden, Geographie wird bezüglich ihres Wertes für allgemeine Geistesbildung zu sehr überschätzt; dasselbe gilt von Physik und Chemie. Dagegen müssen Zeichnen und Geschichte noch mehr zu Ehren kommen; „die politische Geschichte ist grundsätzlich in Sitten- und Kulturgeschichte zu verwandeln", das Mittelalter mufs sich mit einem Überblicke begnügen, der nur für die Darstellung der germanischen Staatenbildungen und des Kampfes zwischen der weltlichen und geistlichen Macht etwas breiteren Raum gewährt". Im dritten Kapitel wird von den ungenügenden Leistungen aller höheren Lehranstalten im Deutschen ausgegangen, um einen ausgedehnteren und mehrfach geänderten Betrieb dieses Unterrichtes zu finden. „Deklamation und Prosavorträge nach dem Gedächtnis und späterhin nur noch dem Inhalte nach oder gar nicht vorbereitete, vor allem aber Disputationen in ganz anderem Umfange, als es jetzt zu geschehen pflegt, wie die Notwendigkeit, ein erhöhtes Vermögen schriftlicher Darstellung auf die Vermehrung der Aufsätze jeder Art zu begründen". „In der Rangliste der Fächer steht die Muttersprache bei jeder entscheidenden Beurteilung obenan; bei

der Versetzung und bei der Schlufsprüfung schliefst Unreife in den schriftlichen oder mündlichen Leistungen von Quarta ab unbedingt von jeder Beförderung oder der Reifeerteilung aus".

„Gymnasium und Realgymnasium halten an sämtlichen die allgemeine Bildung vermittelnden Disziplinen grundsätzlich fest; einzelne Verschiedenheiten des Umfangs und der Stundenziffer werden durch die besonderen Aufgaben jeder Schulart bestimmt". Die drei unteren Klassen stimmen in ihren Lehrplänen vollständig überein; dafür erhalten beide Anstalten auch die gleichen Berechtigungen. Die humanistischen Gymnasien behalten das Griechische, „das aber seine bisherige selbständige Stellung verliert und zum Übungsgebiet für das Deutsche wird, auch in den Censurformularen als solches bezeichnet wird". Das Französische wird am Gymnasium nach der „neuen Methode" behandelt; es beginnt, wie bisher, in Quinta. Das Realgymnasium nimmt das Englische auf, das auch nach der „neuen Methode" zu betreiben ist; dagegen wird auf dem Realgymnasium, das die Aufgabe hat, das Deutsche durch Übersetzungsübungen zu fördern, für das Französische die „neue Methode" nicht angewandt. In einer Polemik gegen Güfsfeldt wird die Notwendigkeit konfessionellen Religionsunterrichtes und konfessionellen Charakters der Schulen mit Duldung Andersgläubiger zu erweisen gesucht. In den von dem Verf. aufgestellten Lehrplänen erhält ein Humangymnasium Deutsch 13 St. mehr (34 gegen 21), Latein 4 St. weniger (73 gegen 77), Griechisch 8 St. weniger (32 gegen 40), Französisch 1 St. mehr (22 gegen 21), Mathematik 2 St. mehr (36 gegen 34), Physik 4 St. weniger (4 gegen 8), Naturbeschreibung 5 St. mehr (15 gegen 10); dazu erhält jede Klasse 12 Spiel- und Turnstunden. Die Realgymnasien erhalten im Deutschen 7 St. mehr (34 gegen 27), in Latein 3 St. mehr (57 gegen 54), in Französisch, Geschichte und Mathematik je 2, in Physik 4 St. weniger; mit Spiel- und Turnstunden wird es wie am Humangymnasium gehalten. Bei der Reifeprüfung werden im Humangymnasium gefordert: ein deutscher, lateinischer und französischer Aufsatz, eine Übersetzung aus dem Griechischen, ein lateinisches Exercitium und eine mathematische Arbeit. Im Realgymnasium tritt zu dem deutschen und französischen Aufsatz der englische, das französische Exercitium sowie die lateinische und mathematische Arbeit werden beibehalten; zu letzterer gehört regelmäfsig die Lösung einer physikalischen Aufgabe. Die Religionsprüfung fällt weg, dafür tritt eine Prüfung im Deutschen ein, deren Ausfall von besonderer Wichtigkeit ist. Für den Fall, „dafs man zwei Anstalten von gleicher Leistungsfähigkeit trotz alledem verschieden behandeln wolle", hätte nach des Verf.s Ansicht das humanistische Gymnasium vorzubilden „die künftigen Geistlichen, altklassischen und modernen Philologen, Richter und Künstler (jedenfalls die Architekten), das Realgymnasium den Arzt, den Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaften, den

Diplomaten, den Verwaltungsbeamten, den Techniker (Industriellen)".

Eine der schwierigsten, aber doch notwendig eine Lösung verlangenden Fragen wird für die Unterrichtsverwaltung die organische Verbindung der verschiedenen Schulgattungen bilden. Hier ist es nun unzweifelhaft ein Fortschritt und eine Erleichterung der Entscheidung, dafs man im Laufe der letzten Jahre ziemlich allgemein die Überzeugung gewonnen hat, dafs die eigentliche höhere Bürgerschule die breiteste Stelle einnehmen mufs, während sowohl die kleinen Gymnasien und Progymnasien als auch die nicht lebensfähigen Realgymnasien beseitigt bezw. in höhere Bürgerschulen umgewandelt werden müssen, welche von jeher die Fähigkeit und die Bestimmung hatten, sich den örtlichen Bedürfnissen enge anzupassen. Dafs indessen diese höhere Bürgerschule nicht ohne weiteres den Unterbau für die eigentlichen höheren Schulen abgeben kann, ohne unser ganzes Bildungswesen auf den Kopf zu stellen, war längst allen Sachkundigen klar, wenn sie sich ihre bessere Einsicht nicht durch Agitationszwecke trüben liefsen. Aber ich halte es für ein besonderes Verdienst der Julingschen Schrift, in § 8 nachgewiesen zu haben, wie wenig Thatsächliches in den Empfehlungen enthalten ist, mit denen stets wieder von realistischer Seite jener sechsklassige Unterbau angepriesen wird. Von den meisten Schriften wird das Latein in VI preisgegeben, um mittels des Französischen ein weiteres Jahr gemeinsamer Schuleinrichtung zu gewinnen; Juling hat sogar noch für V den gleichen Vorschlag gemacht, freilich dafür einen zehnjährigen Gymnasialkursus gefordert. Man führt für solche Einrichtung die zu grofse Schwierigkeit des Lateinischen in Sexta als Grund an, und es mag ja durch die Art des systematischen Betriebes hier mehrfach gefehlt werden. Indessen eine erwiesene Thatsache ist diese angeblich zu grofse Schwierigkeit nicht, und Juling führt selbst die ganz entgegengesetzten Anschauungen württembergischer Direktoren an, obgleich dort Latein im Alter von $8^{1}/_{4}$ Jahren begonnen wird; man würde in Bayern, vermutlich auch in Baden, schwerlich Zustimmung zu der angeblichen „Thatsache" finden. Meine eigenen sehr eingehenden Beobachtungen haben mir auch nichts „Thatsächliches" in dieser Beziehung gezeigt. Aber angenommen, die Thatsache wäre sicher, so kommen doch bei Erlernung des Französischen, wenn es in gleicher Weise systematisch betrieben werden wird — und das ist doch die notwendige Konsequenz der Begründung des fremdsprachlichen Anfangsunterrichtes auf das Französische —, keine anderen logischen Operationen in Betracht, und Keller trifft das Richtige, wenn er sagt: „Wollte man in der untersten Klasse, statt jetzt 9 St. Latein, 9 St. Französisch treiben, und zwar in derselben gründlich sein sollenden Weise, das Endresultat wäre meiner Überzeugung nach dasselbe". Wenn man konsequent und psychologisch

verfahren will, so mufs man sagen: der Schüler mufs die logischen Operationen, die an und für sich ihm grofse Schwierigkeiten bereiten, zuerst in seiner Muttersprache vollziehen lernen, da sie ihm den bekanntesten Stoff bietet. In diesem Falle aber wäre m. E. die Konsequenz, mit Keller den Anfang des fremdsprachlichen Unterrichtes um ein Jahr hinauszuschieben. Ist der grammatisch-logische Unterricht in der Muttersprache dem fremdsprachlichen immer um ein Stück voraus, so wird es ziemlich gleichgültig sein, ob letzterer Französisch oder Lateinisch ist[1]). Denn das Gedächtnis dieses Alters findet weder in der einen, noch in der anderen Sprache Schwierigkeiten. Alle Schriften stimmen ferner darin überein, dafs eine Beschränkung der Formenlehre im Lateinischen geboten und auch leicht durchführbar ist. Will man, um dem Phantom der Erleichterung der Berufswahl ein Zugeständnis zu machen — wie wenig dies bedeutet, hat Juling § 7 treffend nachgewiesen — auch noch im fünften Schuljahre einen gemeinsamen Unterbau für alle Schulgattungen beibehalten, so müfste hier allerdings eine neuere Sprache eintreten. Doch wäre damit der Nachteil verbunden, dafs dann, wie jetzt, zwei Jahre nach einander die Anfänge zweier Fremdsprachen gelegt werden müfsten, von denen die zweite Latein wäre; dafs dies pädagogisch ein Übelstand ist, wird man nach den Erfahrungen seit 1882 nicht mehr bezweifeln. Entschliefst man sich aber, jenes Phantom in seinem wahren Werte zu betrachten, so läfst man in der höheren Bürgerschule das Französische oder Englische im fünften Schuljahre eintreten, während im Gymnasium und im Realgymnasium — wenn dieses fortdauern und nicht mehr und mehr sich der Oberrealschule annähern soll — das Lateinische einsetzt. Man mache aber unter allen Umständen einige Jahre lang an dazu geeigneten Anstalten sorgfältig beobachtete Versuche, ehe man zu einer definitiven Lösung schreitet.

In diesem Zusammenhange spielt auch die Berechtigungsfrage eine bedeutende Rolle. Am konsequentesten und am meisten der historischen Entwickelung entsprechend sind die Vorschläge von Juling, der dem Gymnasium die Universität, den Realanstalten die technischen Hochschulen als Fortsetzung zuweist. Aber unbedenklich sind sie nicht vom sozialen Gesichtspunkte, da, wie Juling selbst in § 7 gezeigt hat, nur zu leicht auf diesem Wege ein kastenartiger Abschlufs der einzelnen Bevölkerungsklassen erfolgt. Freilich wird eine allgemein befriedigende Entscheidung dieser Frage sich nicht finden lassen, und die Unterrichtsverwaltung wird allein in der Lage sein, alle Faktoren zu übersehen, welche bei der definitiven Regelung mafsgebend sein müssen. Wie

[1]) Vgl. meine Ausführungen in der Schrift: Die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunterrichts unter Voraussetzung der bestehenden Lehrverfassung (Halle 1890) S. 35 ff.

man sie indessen lösen möge, zwei Punkte treten in allen Schriften klar hervor. Von realistischer Seite denkt man, wie Weck und andere zeigen, kaum ernsthaft an völlige Gleichstellung von Realanstalten und Gymnasien; würde diese aber gegen die bisherige Entwickelung bewilligt, so würde das Gymnasium einem raschen Siechtum entgegengeführt werden. Denn es liegt zu allen Zeiten im Wesen der menschlichen Natur, den leichter zu dem gleichen Ziele führenden Weg dem schwierigeren vorzuziehen[1]); und mehr als je macht sich dieser Zug heute geltend. Dafs aber der Weg durch das Realgymnasium leichter erscheint, beweist zur Genüge die Thatsache, dafs die auf dem Gymnasium nicht prosperierenden Schüler in erheblicher Zahl sich jenem zuwenden und ihn ohne erheblich längeren Aufenthalt zurücklegen, während der umgekehrte Fall nur äufserst selten zutrifft. Noch schwerer als diese Erscheinung wiegt das Vorurteil der Elternkreise, das Griechische sei das Haupthindernis regelmäfsigen Vorrückens[2]). In Preufsen lagen allerdings früher die Verhältnisse in dieser Richtung recht ungünstig, was damit zusammenhing, dafs in Quarta zwei fremde Sprachen begonnen wurden. Aber in Süddeutschland, wo dieses Verhältnis nicht bestand, ist das Ergebnis stets sehr günstig gewesen, und wenn in Untertertia, wo das Griechische und die wissenschaftliche Mathematik begannen, eine gröfsere Anzahl von Schülern zurückblieb, so trugen hieran die Mathematik und die lateinische Syntax, nicht das Griechische die Schuld. Aber trotzdem bleibt es Glaubenssatz des Elternpublikums, dafs das Griechische die Hauptklippe des Gymnasiums sei; die Begründung gehört einer längst verflossenen Zeit an[3]).

Hieran wird auch die von den verschiedenen Verfassern, mit Ausnahme von Weck, verlangte Einschränkung des grammatischen Betriebes nicht viel ändern. Denn auch bisher, namentlich seit 1882, wurde immer wieder versichert, dafs der grammatische Betrieb beseitigt sei[4]). Die Eltern glaubten es aber nicht; denn sie bemerkten von dieser Änderung blutwenig. Das Einpauken der lateinischen Grammatik mit allen Einzelheiten der Observation, das Erlernen dickleibiger griechischer Grammatiken mit Massen unregelmäfsiger und dialektischer Formen und unendlich zahlreichen syntaktischen Regeln, das Übersetzen ins Lateinische, meist nach besonderen Übungsbüchern, Exercitien und Extemporalien, der besonders verhafste Aufsatz, alles wurde wie früher weiterbetrieben[5]). Und die Reformschriften aus gymna-

---

[1]) Sehr lehrreich in dieser Hinsicht sind die von Varrentrapp, Joh. Schulze S. 369f. entwickelten Thatsachen.

[2]) Vgl. Weck, Vor der Entscheidung S. 65.

[3]) Varrentrapp, Joh. Schulze S. 366 ff.

[4]) Meine Schrift: Die einheitliche Gestaltung etc. S. 22f., 29f.

[5]) Dafs die Lehrpläne von 1882 hier selbst durch Inkraftsetzung gefehlt haben, s. a. a. O. S. 23ff.

sialen Kreisen bezeugen jetzt, dafs das Publikum recht hatte. So wird es auch zunächst noch jetzt bleiben, da vermutlich der bisherige Unterrichtsbetrieb nicht gänzlich geändert oder beseitigt werden wird. Auch hier könnte Süddeutschland manches lehren. Dort wird der Aufsatz als Prüfungsaufgabe nicht gefertigt, damit fällt die grammatisch-stilistische Arbeit für denselben weg. Im Grofsherzogtum Hessen sind die lateinischen Hausaufgaben seit 1877 abgeschafft, die Schulaufgaben sollen von dem Lehrer lediglich im Anschlusse an die Lektüre gefertigt werden, und es darf ihnen für die Beurteilung des Schülers eine entscheidende Bedeutung nicht beigelegt werden[1]). Dafs und wie die Übersetzungen in die fremde Sprache lediglich der Lektüre dienstbar gemacht werden können, habe ich an einer Reihe von Beispielen in meiner obenerwähnten Schrift gezeigt[2]); ebendaselbst[3]) ist zu ersehen, wie die Grammatik von den Subtilitäten befreit werden kann, ohne eine tüchtige Sprachkenntnis der Schüler zu beeinträchtigen, wenn man nur an dem Grundsatze festhält, dafs lediglich das Bedürfnis der Lektüre die Ausdehnung des grammatischen Unterrichtes zu bestimmen hat[4]).

Wir haben mit dieser Frage bereits die Änderungen des Lehrverfahrens berührt, welche von den verschiedenen Verfassern vorgeschlagen werden. Die meisten wollen das Griechische erhalten wissen, einzelne verlangen sogar für dasselbe auf der oberen Stufe das Übergewicht. Und das dürfte ja auch nicht zu bezweifeln sein, dafs heute das Griechische, nicht das Lateinische dem Gymnasium sein eigenartiges Gepräge verleiht. Auch hier wird der grammatische Betrieb bekämpft; doch haben gerade auf diesem Gebiete die Lehrpläne von 1882 durch Entfernung des griechischen Skriptums aus der Reifeprüfung und die Anordnung einer Übertragung aus der fremden Sprache schon erhebliche Besserung gebracht. Hecht hat in treffender Weise hervorgehoben, wie namentlich durch die Verbindung des Griechischen und Deutschen in der Hand eines Lehrers ganz aufserordentliche Erfolge herbeigeführt werden können. Was er theoretisch und ohne praktische Bewährung empfiehlt, ist in meiner mehrfach erwähnten Arbeit in seiner praktischen Durchführung zu sehen[5]).

Wenn Lattmann wünscht, dafs der Unterricht in der alten Geschichte allein dem altsprachlichen Unterricht zufalle, so habe ich diese Ansicht mit Beschränkung auf die obere Stufe des Gymnasiums ausführlicher bereits in dieser Zeitschrift entwickelt[6]).

---

1) Was diese Forderung bedeutet, s. a. a. O. 23ff., 26.
2) A. a. O. S. 129ff.
3) A. a. O. S. 81, 88ff.
4) A. a. O. S. 27.
5) S. insbesondere die Ausführungen für die Klassen U. u. O. II, U. u. O. I.
6) Jahrg. 1889 S. 518ff.

Darzulegen aber, wie die gesamte Lektüre den Zwecken eines das Verständnis der Gegenwart herbeiführenden und zugleich gesinnungbildenden Sachunterrichtes dienstbar zu machen ist, war die Aufgabe der mehrfach erwähnten Schrift, in der ein solcher organischer Zusammenhang des gesamten sprachlich-historischen Unterrichtes zum erstenmal nicht etwa theoretisch dargelegt, sondern in seiner praktischen Durchführung entwickelt worden ist[1]).

Auch die von mehreren Verfassern entwickelte Forderung, daſs das Deutsche das Centrum des gesamten Unterrichtes werden müsse, findet sich dort[2]) ohne eine Änderung in der bestehenden Lehrverfassung in weiter gehender Weise verwirklicht, als irgend einer der Verfasser nur angedeutet hat. Aber wenn man dieses Ergebnis von Zulegung einiger Stunden erwartet, wird man sich ebenso enttäuscht finden, wie wenn man glaubt, den altsprachlichen Unterricht in der Hälfte der bisherigen Zeit erledigen zu können. Ich meine, was bei letzterer Maſsregel herauskommen wird, lehren schon zur Zeit die Realgymnasien; sie haben die grammatischen Subtilitäten gewiſs nicht betont, von grammatisch-stilistischem Betriebe kann sicherlich keine Rede sein; und doch wie sind die Resultate? Zu jedem Sprachunterricht, namentlich wenn man von demselben geistige Schulung erwartet, gehört Gewöhnung, und Gewöhnung erfordert Zeit. Wir wollen als Prüfungsaufgabe den Aufsatz im Lateinischen aufgeben, aber auch den französischen Aufsatz nicht einführen, da an ihm unseren höheren Schulen ein wertvolles Unterrichtsmittel nicht verloren geht, bezw. nicht erwächst, wir können ihn vorläufig beibehalten in den bescheidenen Grenzen, wie ich dies in meinem Handbuch der praktischen Pädagogik[3]) dargelegt habe, lediglich als Schulaufgabe und im Dienste der betreffenden Lektüre; wir wollen von den schriftlichen Übungen als Selbstzweck und als Übungsmittel[4]) absehen, wir wollen sie lediglich als bequemes Mittel für den Lehrer, die von ihm erreichte Einübung zu kontrollieren[5]), in der Schule bisweilen anwenden, wir wollen die Grammatik allein in den Dienst der Lektüre stellen. Aber wenn wir gerade das letztere für die Entwickelung des Denkvermögens verwenden, wenn wir mit ihrem Inhalte die Geistesbildung des Schülers mehren, wenn wir durch eine viel umfangreichere Verwendung der Übersetzung in die Muttersprache das Sprechvermögen unserer

---

1) Die einheitliche Gestaltung etc. S. 28f.

2) Vgl. insbesondere S. 125ff. Was ich von den von Weck geforderten Deklamationen und Disputationen halte, habe ich in dieser Zeitschr. 1890 S. 1ff. dargelegt.

3) S. 450ff. der 2. Aufl.

4) Die einheitliche Gestaltung etc. S. 25ff.

5) Mein Handb. d. prakt. Pädag. S. 411ff.

Schüler bereichern, reinigen und kräftigen wollen[1]), dann brauchen wir ebenfalls Zeit. Denn die Energie der Übung mufs künftig viel gröfser werden, als dies jetzt der Fall ist. Berechtigt erscheint die Forderung Wecks, dafs dem guten mündlichen Vortrage und dem guten Vorlesen und Lesen in der Muttersprache gröfsere Wertschätzung zuteil und dafs mehr deutsch geschrieben werde; ich darf in dieser Hinsicht auf meine Abhandlung in dieser Zeitschrift[2]) verweisen, wo ich dargelegt habe, dafs ohne Vermehrung der deutschen Stunden diese Forderung in wirklich allseitig bildender Weise erfüllt werden kann. Man mufs aber überhaupt nicht ohne weiteres vor einer höheren Stundenzahl im Unterrichte sich scheuen, wenn dadurch die häusliche Thätigkeit entsprechend vermindert wird.

Mehrere Verfasser wollen einen Teil der jetzt dem altsprachlichen Unterrichte gewidmeten Stunden den Neusprachen zugewiesen sehen. Warum dieser Plan vom Standpunkte des altsprachlichen Unterrichtes nicht zu billigen ist, wurde oben entwickelt. Aber liegen denn nicht auch hier lehrreiche Erfahrungen vor? In diesem Jahre trat bezw. tritt zum erstenmale die volle Wirkung der im Jahre 1882 vermehrten Stundenzahl im Französischen hervor; nach den Mitteilungen, die ich von sehr zuständiger Seite darüber erhalten habe, läfst sich nicht annehmen, dafs einige Stunden mehr hier erheblich bessere Resultate geschaffen haben. Viel eher läfst sich eine solche von einer Änderung der Methode erwarten. Wenn man sich entschliefst, an dem Gymsium die systematisch-wissenschaftliche Methode, die dem lateinischen Sprachunterrichte nachgebildet war, aufzugeben und das Französische als lebende Sprache hauptsächlich mit Benutzung des unbewufsten Sprachgefühls zu lehren, eine alte Methode, die sich heute „die neue" nennt, so werden die Schüler unserer Gymnasien künftig mit ganz anderer Fähigkeit zur Handhabung der neueren Sprachen die Schule verlassen. Für ihre logische Schulung thut das Lateinische genug; lassen wir doch dem Nutzen auch sein Recht, zumal da gerade an den lebenden Sprachen, wenn sie richtig betrieben werden, sich wertvolle und eigenartige Kräfte entwickeln lassen.

Die Erhöhung der Mathematik auf vier Stunden in allen Klassen ist auch ohne Erweiterung des Lehrzieles eine berechtigte Forderung; ich bemerke, dafs sie im Grofsherzogtum Hessen von V ab seit 1877 durch alle Klassen durchgeführt ist. Dagegen dürfte eine Vermehrung der naturwissenschaftlichen Stunden kaum angezeigt sein, wenn nur dieser Unterricht an und für sich zweckmäfsig erteilt wird, nie seine Hauptaufgabe, Erzeugung eines Bildes von der Natur im ganzen, aus den Augen verliert und

[1]) Ebenda S. 404f., 434f. Vgl. in dieser Zeitschr. 1890 S. 8ff.

[2]) Jahrg. 1890 S. 14ff. Vgl. die Praxis des h. Gymnasiums in „Die einheitliche Gestaltung etc." S. 31.

mit dem Zeichenunterrichte, der Geographie, event. mit dem Deutschen so in Beziehung gesetzt wird, wie ich dies in meiner mehrfach citierten Schrift nachgewiesen habe[1]). Auch hier wäre manches von Baden zu lernen, in welchem Lande schon seit 1869 die Naturwissenschaften in allen Klassen 2 St. w. innehaben, und wo schon vor 40 Jahren teilweise ein sehr verständiger Unterricht erteilt wurde[2]). Eine ausgedehntere und verständigere Pflege des Zeichenunterrichtes ist dringend wünschenswert; indem ich für die Art des Betriebes auf meine obenerwähnte Schrift verweise[3]), bemerke ich, dafs im Grofsherzogtum Baden seit 1837 das Zeichnen mit zwei Stunden bis einschliefslich Obertertia, im Grofsherzogtum Hessen seit 1877 bis zu derselben Klasse, doch von UII ab mit einer Stunde obligatorisch ist. Am hiesigen Gymnasium wird der 1½stündige fakultative Zeichenunterricht von UII ab z. Z. von 60 pCt. der Schüler besucht. Dafs der geographische Unterricht nur in Verbindung mit dem naturgeschichtlichen, geschichtlichen, deutschen und Zeichenunterrichte an unseren Schulen richtig gedeihen kann, habe ich in derselben Schrift gezeigt[4]). Die Geringschätzung dieser Disziplin bei Weck ist schwer verständlich. Auch hier hat der hessische Lehrplan von 1877 vor allen übrigen deutschen Staaten grofse Vorzüge. Während in VI eine allgemeine Übersicht über die Erdoberfläche gegeben wird, tritt in V die Geographie mit drei Stunden wöchentlich ein; welch ausgezeichnete Konzentration sich hierdurch mit der vaterländischen Sage und Geschichte ergiebt, habe ich ausführlich entwickelt[5]). Quarta giebt die europäischen Länder aufser Deutschland. UIII behandelt im Zusammenhange mit den Kreuzzügen Asien, im Zusammenhange mit den Entdeckungen Amerika. Deutschland und Italien werden im Anschlusse an die Geschichte immanent wiederholt. In OIII werden bei Behandlung der Neuzeit Australien und Afrika geographisch kennen gelernt und die politische Geographie von Deutschland wiederholt und erweitert. In UII werden Griechenland und Vorderasien (alt und neu) behandelt, in OII die übrigen Länder um das Mittelmeer (alt und neu), UI hat die historische, topographische und physikalische Kenntnis der aufsereuropäischen Erdteile zu erwerben, während OI die historische, politische und physikalische Kenntnis der europäischen Hauptländer, speziell Deutschlands, zufällt. Im physikalischen Unterrichte der OI werden die Grundzüge der mathematischen Geographie und Astronomie vorgeführt, d. h. vor allem die astronomischen Beziehungen von Sonne, Erde und Mond.

[1]) Die einheitliche Gestaltung etc. S. 41 f., 53 ff., 64, 71 ff., 86, 95 f.
[2]) Ebenda S. 7.
[3]) Ebenda S. 43, 56 f., 64, 74. 94 f., 103, 111. Vgl. mein Handb. d. prakt. Pädag. S. 646 ff.
[4]) Die einheitliche Gestaltung S. 41, 50 ff., 63 f., 71, 73 f., 83, 103, 111, 121.
[5]) S. 44 ff.

Von einer Seite wird die Aufnahme der Stenographie in den Lehrplan gefordert, in der Weise, dafs die bei Eintritt des Stimmwechsels vom Gesangunterrichte befreiten Schüler Unterricht in der Stenographie erhalten. Abgesehen davon, dafs der Stimmwechsel ein sehr unsicheres und durchaus nicht bei allen Schülern zu gleicher Zeit eintretendes Kriterium ist, sollte sich m. E. die Schule nicht einmischen, wo die Schüler Gelegenheit haben, durch Selbstthätigkeit sich Kenntnisse zu erwerben. Am hiesigen Gymnasium stenographieren fast alle Schüler; aber sie lernen es in einem Stenographenkränzchen, dem die Schule das Lokal stellt, während sie sich sonst mit der allgemeinen Aufsicht begnügt und die innere Verwaltung und Organisation den Beteiligten selbst überläfst, die hier Gelegenheit haben, ohne Leitung durch die Lehrer, sich zu einem Vereine zusammenzuschliefsen, ihre Angelegenheiten zu verwalten und zu entscheiden, freiwillig sich unterzuordnen und zu lernen, ohne dafs der Zwang der Schule dabei mitwirkt. Ich beobachte diese Erscheinung seit 14 Jahren, ohne dafs sich bis jetzt der geringste Nachteil ergeben hat.

Befremdlich bleibt, dafs die sämtlichen Schriften eigentlich alle an der Aufsenseite haften bleiben. Zunächst mufste sich doch den Verf. die Frage aufdrängen, ob denn die von ihnen vorgeschlagenen Reformen sich von selbst durchführen sollen, oder ob Menschen, die Lehrer, mit ihrer Ausführung zu betrauen sind. Glaubt man denn in letzterem Falle wirklich, dafs man eine Unterrichtsweise, die seit Generationen besteht und stets den Nachkommen überliefert wird, durch eine Verfügung mit einem Federzuge ändern wird? Schon Joh. Schulze meinte, „dafs in Angelegenheiten des Geistes, wie Schulen es sind, nichts auszurichten sei, wenn man sich nicht der Menschen versichert“. Was hat denn dem gesamten Sprachunterrichte gröfseren Schaden gebracht, als dafs man die philologische Behandlung des Lateinischen, wie sie die Reformation und der Neuhumanismus allmählich erzeugten, einfach auf den übrigen sprachlichen Unterricht übertrug? Und an diesem Nachteile leiden wir heute schwerer denn je. Mit Verordnungen allein ist hier nichts gethan; sie stehen auf dem Papier. Auch nicht mit den in der Pädagogik der höheren Schulen herkömmlichen hochtrabenden Redensarten; diese haben leider nur zu oft und zu lange geherrscht und die thatsächlichen Mängel verdeckt. Der gute Wille der Lehrer, ihre Bereitwilligkeit, sich dem Neuen zuzuwenden, sich zu vervollkommnen, die Begeisterung für den Beruf, der mit einer Rücksichtslosigkeit, wie kein anderer, dem allgemeinen Urteil unterworfen wird, werden auch künftig das Beste thun müssen. Hier kann nur allmähliche Umbildung erfolgen, und am meisten kann dazu beitragen eine bessere Lehrerbildung, welche der jüngeren Generation Klarheit schafft über die geänderten Ziele und

Aufgaben und ihm die Mittel aufweist, welche dazu dienlich sein können[1]). Damit hängt unser Studien- und Prüfungswesen aufs engste zusammen. Auch nach den wohlthätigen Änderungen von 1882 tritt in der Prüfungsordnung die Begünstigung des Fachlehrerunwesens[2]) noch viel zu stark hervor; mindestens wird dadurch die wichtigste Aufgabe unserer Zeit, die Minderung und Schwächung des isolierten Fachwissens nicht erleichtert. Auch hier wäre manches von Süddeutschland zu lernen. Hier behielt die Unterrichtsverwaltung auf das Prüfungswesen einen erheblich gröfseren Einflufs, und die Klagen über Überbürdung durch ein einseitiges, rücksichtslos seine beschränkten Forderungen durchsetzendes Fachlehrertum liefsen sich infolgedessen erheblich weniger vernehmen als in Norddeutschland. Eine bewufste Schulpolitik müfste mit allen Mitteln das Fachlehrersystem durch das Klassenlehrersystem zu ersetzen suchen und das Prüfungswesen für das höhere Lehramt in dieser Richtung umgestalten[3]). Die mit der Zurückdrängung des Fachlehrertums Hand in Hand gehende Frage der Konzentration des Unterrichtes in der Person des Lehrers wird von Hecht schüchtern für Griechisch und Deutsch berührt, und nur Lattmann hat die Bemessung der altsprachlichen Lektüre nach den Bedürfnissen des Geschichtsunterrichtes durchgeführt. Wie dies aber mit ganz anderem Erfolge durch organische Verbindung der Errungenschaften des Einzelunterrichtes für den ganzen sprachlich-historischen Unterricht geschehen mufs und kann, ist bis jetzt blofs in meiner Arbeit über die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunterrichtes ausgeführt worden, die, wie natürlich, als ein erster Versuch noch recht viele Mängel besitzt. Die ganze Frage wird aber um so mehr zur Hauptfrage werden, als die gesamte Reformlitteratur nur von neuem den Beweis erbracht hat, dafs an eine wirksame mechanische Abhülfe, durch Verringerung der Verschiedenheit der Lehrgegenstände, nicht zu denken ist.

Andere nicht minder erhebliche Fragen des Zukunftsunterrichtes werden in der Reformlitteratur mit keiner Silbe gestreift. Wir haben oben gefordert, dafs das Einleben des Schülers in die grammatisch-logischen Grundformen an der Muttersprache erfolgen müsse; die hier verlangte psychologische Grundlage mufs aber überall vorhanden sein: der Unterricht mufs überall von der eigenen Erfahrung des Schülers ausgehen und die Unterrichtsgegenstände immer wieder an diese anschliefsen und mit ihr fest verknüpfen. Nur in diesem Falle wird die Selbst-

---

1) Die einheitliche Gestaltung etc. S. 10 ff.

2) Ebenda S. 13 ff.

3) Ebenda S. 16 ff. Vgl. die richtigen Grundsätze von Joh. Schulze bei Varrentrapp S. 393 ff.

thätigkeit des Schülers, die heute über Gebühr zurücktritt, ausreichend entwickelt werden können. Die beständige Vollziehung begrifflicher Zusammenfassungen durch möglichst induktives Verfahren wird die Fertigkeit herbeiführen, verwickelte Bestände von Thatsachen genau aufzufassen, sicher und sachgemäfs zu analysieren und, wo dies angeht, auf einfache Gesetze zurückzuführen. Soll aber ein sicherer Besitz von für das Leben im besseren Sinne fruchtbaren Kenntnissen erworben werden, so müssen die wichtigeren Lehren und Ergebnisse immer wiederkehren und an stets neuen Einzelthatsachen sich als das Bleibende, Feste, Typische allmählich herausbilden. Die Auswahl mufs erfolgen nach dem Mafsstabe: Was ist nötig zum Verständnis der Gegenwart und was kann wirklich eine tüchtige Gesinnung mitbilden helfen? Zu diesem Zwecke sind feste Gedankencentren aufzustellen, denen der Unterricht überall wieder zustrebt, die bald mehr, bald weniger hervortreten, deren Aufgabe und Gewinn aber völlig zurücktritt. Die Lösung dieser Aufgaben hat einen einheitlichen, zielbewufsten Lehrplan zur Voraussetzung, zu dem bis jetzt kaum Ansätze vorhanden sind[1]. Im heutigen Unterrichte fehlt es gar zu sehr an solcher Einheitlichkeit, die allerdings durch die Persönlichkeit des Lehrers gesichert, aber nicht allein durch sie gewährleistet wird. Wir achten dabei die Kenntnisse, welche die Schule verleiht, durchaus nicht gering; sie mufs der Schüler erwerben teils zur Übung des Gedächtnisses, teils als Stoff seiner intellektuellen Arbeit. Aber bei der Erwerbung dieser Kenntnisse mufs die Belehrung durch das lebendige Wort in ganz anderem Mafse das Übergewicht erhalten über die Belehrung durch das gedruckte. Und da die Kenntnisse für die geistige Bildung desto gröfseren Wert haben, je mehr sie durch Schlufsfolgerungen aus vorhandenen Kenntnissen oder durch Beobachtung und Anschauung oder durch Verbindung dieser Prozesse zustande gekommen sind, ist die Erarbeitung der durch richtige Konzentration zu erwerbenden Kenntnisse nur in den Unterricht zu verlegen, überall durch die eigene Kraft der Schüler zu vollziehen, und die Ergebnisse der vorhergehenden Stufen sind überall zum Ausgangspunkte für die folgende zu machen. Hierin liegt, ich möchte sagen, die lebendige Gedächtnisbildung, während unser Verfahren mit seinem häuslichen Auswendiglernen und seiner Häufung vorschriftsmäfsiger Kenntnisse in jedem Fache, die unter sich gänzlich unverbunden bleiben und nur für die Prüfung angeeignet werden, etwas Mechanisches und Totes an sich trägt. Bei einer Schule mit vorwiegend sprachlich-historischem Charakter, wie es das Gymnasium ist und vermutlich bleiben wird, bedeutet die Auswahl der Lektüre unendlich viel. Aber wir sind zur Zeit noch recht weit von der

[1] Die einheitliche Gestaltung etc. S. 5 ff.

Verwirklichung der Forderung entfernt, dafs durch diese Auswahl der geistige Gesichtskreis des Schülers immer mehr bereichert und erweitert, von den einfachsten Verhältnissen geschichtlichen Lebens zu ausgebildeten staatlichen Zuständen geführt, seine Teilnahme so gut für die führenden Persönlichkeiten, wie für die gesellschaftlichen und religiösen Zustände erweckt, entwickelt und berichtigt werde.

Doch ein verhängnisvoller Fehler würde bestehen bleiben, wenn wir, wie bisher, die Arbeit unserer Schulen fast ausschliefslich der intellektuellen Entwickelung zuwenden würden. Für eine reichere Entfaltung der Sinne kann und mufs durch richtigere Pflege der Anschauung und Beobachtung nicht blofs im naturgeschichtlichen und Zeichenunterrichte gesorgt werden. Aber mindestens ebenso wichtig ist die Pflege der übrigen Seiten des psychischen Lebens, der Phantasie, des Gemüts und des Willens. Um diese Beurteilung nicht zu weit auszudehnen, verweise ich gerade für diese Seite auf eine Reformschrift im besten Sinne, auf die ausgezeichnete Arbeit: „Die Mitarbeit der Schule an den nationalen Aufgaben der Gegenwart" (Berlin, R. Gärtners Verlagsbuchhandlung, 1890). Klarer als bisher mufs die höhere Schule sich bewufst werden, dafs bei ihrer gesamten Thätigkeit die centrale Stellung der heimatlichen und vaterländischen Welt gebührt, welche überall mit der religiösen in Verbindung zu setzen ist, und dafs die schliefsliche Frucht eines tüchtigen, einheitlich verfahrenden Unterrichtes ein lebendiges Stammes-, Volks- und Vaterlandsbewufstsein, eine vaterländische, sittliche und religiöse Gesinnung sein mufs.

Die körperliche Entwickelung hat Weck insbesondere reichlich bedacht. Gewifs ist auch auf diesem Gebiete vieles vernachlässigt worden, vieles gutzumachen. Leider hat man vor lauter Wissenschaftlichkeit und supranaturalistischer Denkweise, mitunter auch über politischen Bedenklichkeiten, die Bedeutung eines gesunden und kräftigen Körpers nicht blofs für die Intelligenz, sondern insbesondere auch für Gefühl und Willen allzusehr vergessen. Die Unterrichtsverwaltung ist aber für den Körper der ihr anvertrauten Jugend ebenso verantwortlich wie für ihren Geist. Und in diesem Punkte verteilt sich Licht und Schatten auf humanistische und Realanstalten in ganz gleichem Mafse. Aber man läuft auch hierbei Gefahr, eine an und für sich treffliche Idee durch die Art der Ausführung zu beeinträchtigen. Hier wie überall ist die Selbstthätigkeit für die Charakterbildung von gröfstem Werte. Wird sie wirklich erzielt werden, wenn man mit Weck jeden Tag zwei Stunden für Turnen und Spiele in den Stundenplan setzt? Und warum sollen Schwimmen und Schlittschuhlaufen für die körperliche Übung wertlos sein? Gerade dafs hierbei Lehrer sich nicht zu beteiligen brauchen — nichts wird aber den, der Lust hierzu hat, daran hindern —, scheint besen-

ders wertvoll. Abgesehen von der Möglichkeit, die Lehrkräfte und den Raum hierfür zu beschaffen — man denke an den Winter, an Frühjahr und Spätherbst —, müfste man doch auch hier sorgfältig die noch vorhandenen und noch recht vielfach vorhandenen Reste eigener Thätigkeit schonen und pflegen; man müfste scheiden zwischen kleineren und gröfseren Städten und den grofsen Centren, für welch letztere natürlich die Thätigkeit der Schule ganz anders eindringlich sich beweisen mufs. Aber auch der richtig bemessenen körperlich-geistigen Ruhe mufs in diesem Zusammenhange gedacht werden; sie ist dem Organismus so notwendig wie die körperliche Bewegung. Vergessen wir aber dabei vor allem nicht, dafs die Schule durch die ganze Gestaltung ihrer Arbeit und durch die einsichtsvolle und folgerichtige Teilnahme der Lehrer die Gesundheitspflege in vorteilhaftester Weise unterstützen kann; gerade hier werden leider recht oft Schäden hervorgerufen, die durch alle körperlichen Übungen nicht mehr zurückzubilden sind[1]).

Schliefslich noch einen Punkt. Freunde und Gegner des Gymnasiums legen ein übertriebenes Gewicht auf die Stundenzahl. Man sehe sich doch in der Wirklichkeit um, ob ein solcher Standpunkt gerechtfertigt erscheinen kann. Alle deutschen Gymnasien verleihen ihren Abiturienten gleiche Berechtigungen; und doch schwanken die lateinischen Stunden zwischen 102 und 71 w., die griechischen zwischen 42 und 36, die deutschen zwischen 26 und 21, die französischen zwischen 21 und 8, die für Naturbeschreibung zwischen 10 und 0, die für Physik zwischen 8 und 2. In Wirklichkeit ändern sich diese Ansätze durch die verschiedene Ausdehnung der Pausen noch erheblich. Hier zu nivellieren hält wohl kein Verständiger für aussichtsvoll. Liefse sich aber nicht aus dieser Thatsache vielleicht ein fruchtbarer Gesichtspunkt gewinnen für eine den Thatsachen und Bedürfnissen des Lebens mehr entsprechende Anpassung der Gymnasien an die örtlichen Verhältnisse? Ist die s. Z. vielleicht unvermeidlich erschienene[2]) Nivellierung aller preufsischen Gymnasien wirklich ein Glück gewesen? Wurde dadurch nicht eine Scheidewand zwischen dem lebendigen Volkstum und dem höheren Schulwesen geschaffen, welche die fruchtbare Wechselwirkung beider aufhob? Man hat hier dem Streben nach Wissenschaftlichkeit einer- und dem Wunsche nach Übersichtlichkeit andererseits zuliebe Einrichtungen geschaffen, welche in der That die individuelle Entfaltung vernichtet haben. Leider ist unsere Zeit der individualistischen Auffassung wenig günstig; sollte aber im höheren Schulwesen nicht so gut wie anderwärts die dynamische Anschauung den Vorzug verdienen vor der mechanischen? Sollte man in den

[1]) Die einheitliche Gestaltung etc. S. 11f. und Die Mitarbeit der Schule an den nationalen Aufgaben der Gegenwart (Berlin 1890) S. 11f.

[2]) Varrentrapp, Joh. Schulze S. 369ff.

einzelnen Schulen und in den einzelnen Fächern nicht wieder[1]) eine gröfsere Berechtigung der Individualität anerkennen, als zur Zeit geschieht? Nur an eine Frage mag in diesem Zusammenhange erinnert werden. Ist es nicht unbedingt notwendig, die Lehrziele niedriger zu stellen, weniger auf Wissen als auf Können zu sehen und den gänzlich veränderten Verhältnissen der häuslichen Arbeitszeit, der Verminderung der Unterrichtszeit und der Verlegung des Schwerpunktes des Unterrichts in die Schule mehr Rechnung zu tragen?[2])

Fassen wir zum Schlusse kurz zusammen! Das heutige Gymnasium hat im allgemeinen auch heute als Ziele der Jugendbildung zuzustreben: sapere et fari; dazu dienen vorzugsweise Übungen im Gebiete des litterarischen und historischen Unterrichts. Speziell erwächst ihm die Aufgabe, auf der obersten Stufe die errungenen Kenntnisse und Belehrungen ausmünden zu lassen in das eigene Volkstum und in die eigne Zeit und in und an dem Unterrichte eine tüchtige Gesinnung zu pflegen. Es führt seine Schüler lediglich deshalb in fremde Länder alter und neuer Zeit, um ihr eignes Vaterland allseitig kennen zu lernen; sie lernen das geschichtliche Leben der alten und neuen Kulturvölker kennen, um ihr eignes Volkstum und ihre eigne Zeit historisch zu verstehen. Nur in diesem Sinne ist die Aufgabe lösbar, den Schüler auf die Höhe der Gesamtbildung der Nation zu führen. Indem der gesamte Unterricht stets auf dieses Ziel gerichtet wird, bildet das Deutsche den natürlichen Mittelpunkt, nicht in der Stundenzahl, sondern in der übergreifenden Stellung, die es in jeder Stunde und in jedem Unterrichtsgegenstande besitzt. Der gesamte Unterricht wird von einer ausgewählten deutschen Lektüre unterstützt und beleuchtet; auch die Privatlektüre, insbesondere auch der obersten Stufe, hat vorwiegend die deutsche Litteratur heranzuziehen. Die sprachliche Erziehung hat ein tüchtiges mündliches und schriftliches Können der Muttersprache als letzte und höchste Aufgabe zu erstreben. Für die Auswahl des Lehrstoffes gilt der allgemeine Grundsatz, dafs für die Jugend das Beste gerade gut genug ist. Aber ebenso wichtig ist dabei, wie im gesamten Unterrichte, die Beschränkung auf das Elementare und Grundlegende; nur die hervorragendsten Litteraturgattungen und in diesen nur die bedeutendsten, meist typischen Vertreter mit ihren wertvollsten Werken dürfen Aufnahme in den Kanon der Lektüre finden.

Für die Einführung in die geschichtliche Welt sind nur die Haupt-Kulturvölker zu wählen, und aus deren Geschichte ist alles Unwesentliche zu entfernen; die Kulturgeschichte

---

[1]) Varrentrapp, Joh. Schulze S. 377.
[2]) Die einheitliche Gestaltung S. 22ff.

tritt vorwiegend an die Stelle der bisherigen äufseren und Kriegsgeschichte [1]. So weit es möglich ist, treten in jeder Entwickelung die Anfänge, die Höhepunkte und das Ende deutlich hervor. Die drei grofsen Centren des Lebens, Natur, Geschichte und Gott, sind im Unterrichte gleichmäfsig zu berücksichtigen, die verschiedenen Seiten des physischen Lebens gleichmäfsig durch ihn zu entwickeln. Das heute überwiegende gedächtnismäfsige Lernen mufs beschränkt werden, die Belehrung durch das gedruckte Wort mufs zurücktreten vor der durch das lebendige, die Selbstthätigkeit mufs im Unterricht in höherem Mafse gefordert und gefördert werden. Um diese Ziele zu erreichen, sind erhebliche äufsere Veränderungen der Lehrverfassung nicht notwendig; sollten sie im Interesse einer organischen Verbindung der verschiedenen Schulgattungen oder der körperlich-geistigen Entwickelung erforderlich erscheinen, so hindern sie aber auch nicht die Lösung der erwähnten Aufgabe. Insbesondere ist die Stundenzahl nicht von grundlegender Bedeutung, wenn nur mit der Minderung der Stunden auch eine Herabsetzung der Lehrziele, mit der Erhöhung eine Herabsetzung der Hausarbeit eintritt. Dagegen sind von grundlegender Bedeutung: die Ersetzung des Fachlehrertums durch das Klassenlehrersystem, die planmäfsige innere Verbindung und Verknüpfung der Ergebnisse des Einzelunterrichtes und die allmähliche Herausarbeitung eines organischen Lehrplans. Diese Umwandlung mufs in der Gestaltung der Abgangsprüfung Ausdruck erhalten, welche erheblich zu vereinfachen sein wird. Der körperlichen Ausbildung und der Gesundheitspflege ist in ausgiebigerer Weise, als zur Zeit, Rechnung zu tragen. Aber nicht minder wichtig ist die Frage für die praktische Lehrerbildung, ohne welche die Reformen wenig aussichtsvoll erscheinen müssen.

Giefsen. Hermann Schiller.

---

[1]) Vgl. diese Zeitschr. 1889 S. 513ff.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Die Mitarbeit der Schule an den nationalen Aufgaben der Gegenwart. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung, 1890. 35 S. 0,80 M.

Adel des Geistes und der Form zeichnen die kleine Schrift vor vielen anderen rühmlich aus.

„Die wahren Aufgaben der Zeit zu erkennen, ist ein Ziel, wohl wert, dafs die Höchsten im Volk es sich setzen. Wie das Wohl des Ganzen uns über alle kleinlichen Interessen gehen müsse, wie wir uns alle mit echt deutscher Gesinnung durchdringen und den grofsen Vorbildern der Gegenwart und Vergangenheit in Hingebung nacheifern sollen, wie wir jeder an seinem Orte uns der erhabenen Stellung unseres Vaterlandes würdig erweisen, das wird seit zwei Jahrzehnten in Schrift und Rede so überreichlich wiederholt, dafs man nach und nach zum Gefühl der Wertlosigkeit solcher Ergüsse gelangt. Während man sich das Hochgefühl dieser schönen Vorsätze bereitet, würde der Wagen der nationalen Wohlfahrt viele Male kläglich zerschellen können, wenn nicht wirkliche Kraft in der Stille ihn lenkte. Seit nicht langer Zeit taucht vor dem Blick neben den alten Nöten das unheimliche Bild grofser sozialer Gefahr auf. Dem deutschen Volke, das in unserm Menschenalter einen Tag stolzesten Glückes sah, drohen nun doch aus der Tiefe fort und fort die hohlen Geister der Vergangenheit und die wilden der Zukunft. In dieser Lage ist nur ein Heil möglich, nämlich dafs ein Wille vorhanden sei, stark und edel, dem feindlichen Andringen zu begegnen; und dafs er ein geistiges Überwinden erstrebe, vor einem gewaltsamen, und endlich dafs dieser Wille nicht matt in der Brust Vereinzelter wohne, sondern vor allem in einer, an derselben Stelle mit der Fülle der Mittel und der Macht. Dazu mufs sich die freie freudige Mitwirkung vieler gesellen, und auch an die Schule ist der Ruf ergangen, zur Lösung der grofsen nationalen Aufgaben mitzuarbeiten.

Die deutsche Volksschule fafst im ganzen die Aufgabe der Weckung sittlicher Gesinnung mit Ernst auf und sucht sie mit Treue zu lösen. Man kann fühlen, wie unter dem Auge und Wort des Lehrers auch diejenigen jungen Seelen gebannt sind, welche, in ihrer sonstigen und natürlichen Umgebung fort und fort von wüsten Tönen umwogt, in schlimme Strömungen hinein-

gerissen werden. Die rohen Regungen zu zähmen, alle die häfslichen Antriebe des natürlichen Gefühlslebens zu zügeln, dazu wirkt diese einfache Schulerziehung unleugbar ein grofses Stück. Zwar Unerreichbares darf man nicht erhoffen, und es ist ein Irrtum, dafs den Männern der Schule die Zukunft der Nation überantwortet sei. Wäre es so, wie wollte man die ungeheure Verantwortung dieser Rolle tragen? Aber die Schule mufs das Ihrige zu thun trachten und sie kann einen heilsamen Einflufs üben auf das Verhalten und Empfinden, wie der unteren Volksschichten zu den mittleren und obern, so nicht minder umgekehrt. Die Volksschulen werden ja zahlreich auch von Kindern der höheren Stände besucht, und die Gymnasien enthalten ein recht ansehnliches Bruchteil von Schülern aus niederen Ständen.“ Der Verf. erkennt willig an, dafs in der Beurteilung und Behandlung der Zöglinge die Schulen sich durchaus von der Rücksicht auf seine verschiedene Herkunft unabhängig erhalten; auch urteilt er völlig zutreffend über den Vorteil, den gröfsere Gesittung und Anregung des gebildeten Vaterhauses gewähren, und will andererseits das ernste Bemühen begabter junger Leute aus niederem Stande durch besondere Förderung belohnt sehen. „Wenn — infolge zu erwartender Mafsregeln (eris mihi magnus Apollo!) — unsere höheren Schulen von vielen unzulänglich Befähigten und Gewillten befreit worden, so wird den wirklich Befähigten und Würdigen auch aus bescheidener Sphäre hoffentlich der Zugang desto mehr erleichtert werden“.

Sehr besonnen äufsert sich der Verf. auch über die so vielfach angeregte tiefer greifende Änderung in Einrichtungen und Betrieb unserer höheren Anstalten; davon dürfe man in keinem Falle das Heil ausdrücklich oder allein erwarten, auch stehe schwerlich eine so eingreifende Neuerung bevor, dafs nicht zum wesentlichen Teile Unterrichtsbetrieb und Schulleben von heute sich weiter fortsetzen. Geschichtliche Entwickelung leicht abzubrechen, liege dem heimischen Regimente fern. Die innersten Seiten aber des Schullebens werden überhaupt nicht von aufsen her bestimmt.

Indes trotz aller Bereitwilligkeit, an geschichtlich gewordenen Grundlagen festzuhalten, dürfe man von Zeit zu Zeit sich die Frage stellen, welche grofsen Ziele hat die gesamte öffentliche Erziehung eigentlich in nationalem Interesse zu verfolgen? Denn es handle sich doch nicht blofs um eine gleichmäfsige, aller Welt zugängliche Gelegenheit zu erwünschter persönlicher Ausbildung, sondern auch um eine Erziehung im öffentlichen Interesse, für die Zwecke des Ganzen, im Geiste der nationalen Bedürfnisse. Und so bezeichnet der Verfasser denn als die grofsen Ziele: Gesundheit, Tüchtigkeit, Gesinnung.

Über die Gesundheit macht er sehr treffende Bemerkungen. Die Kraft der Nerven, wenn nicht wirklich geschont, erschöpft

sich mit den nachwachsenden Geschlechtern. Wir aber können von solcher Schonung nicht reden; nach den rohen Zeiten des Mittelalters, in denen andere als körperliche Kräfte nur von wenigen ausgebildet wurden, sind nun schon Jahrhunderte hingegangen, in welchen für immer beträchtlichere Kreise der Nation das Körperliche hinter geistiger Arbeit mehr und mehr zurücktrat; dazu haben allbekannte besondere Einflüsse unseres Jahrhunderts das Nervenleben fast allerwärts überreizt und geschwächt. Diese allgemeine Entwickelung der Dinge müssen wir eben hinnehmen, aber nicht gleichgültig und unthätig bleiben. Die heutige Gesellschaft, durch ärztliche Warnungen aufgerüttelt, ist bereits auf hygienische Gegenwehr in vielen Punkten ernstlich bedacht. Die allgemeine Wehrpflicht ist ein Korrektiv; bei dem gesamten Schulturnen pflegt man vor allem an den Ausgleich für die Einwirkung einseitiger Geistesarbeit zu denken. Aber es ist nicht wahr, dafs dem ermüdeten Körper durch lebhafte Inanspruchnahme der Muskeln und Sehnen viel geholfen würde; häufig ist das Gegenteil augenscheinlich. Auch auf dieses Gebiet ist der Zwang weit genug eingedrungen, um nicht allzuviel Freudigkeit bestehen zu lassen. Es thut ein gröfseres Mafs von körperlich-geistiger Ruhe und von geistig-moralischer Freiheit not. Kurz, die Pflege der körperlichen Gesundheit ist in unserem Unterrichtswesen bisher mehr eine erkannte als eine befriedigend gelöste Aufgabe.

An Aussichten und auch an Wegen zur Besserung fehlt es nicht ganz. Freude an körperlichen Übungen scheint sich von den oberen Ständen her — in der Gestalt des Sports — wieder verbreiten zu wollen. Auch die Turnerei würde von einem Männergeschlecht, das den Waffendienst nicht mit Widerwillen und Wehklagen leistet, weit eifriger gepflegt werden, wenn nicht die Poesie des Biertisches und der Karten ein unseliges Gegengewicht bildete. Nach dieser Seite würde besonders dem Leben der Hochschulen eine sehr ernstliche Wiedergeburt wohlthun.... Für die Einführung von Turnspielen und Turnwanderungen haben die Lehrer in weitem Umfange eine viel gröfsere Opferwilligkeit gezeigt als die Patrone der Schulen, die es — und der Staat mit eingeschlossen — nach dieser Seite oft sehr haben fehlen lassen.

Allerdings! Wie lebhaften Wiederhall fand doch der schwungvolle Erlafs des Unterrichtsministers über Turnen und Turnspiele; aber sobald es sich um den Ankauf eines trefflich gelegenen Spielplatzes handelte, hub der Bescheid nicht selten an: „Nach Benehmen mit dem Herrn Finanzminister“. — Verbum nnn amplius addam.

Dafs die Schulräume erheblich besser geworden, die Augen geschont und gröfsere Erholungspausen („welche möglichst vorzuenthalten, lange Zeit ein befangenes Schulregiment für eine Art von

sittlichem Verdienst hielt") der lernenden Jugend nicht mehr mifsgönnt werden, erkennt der Verf. an; aber es müsse noch mehr Zeit frei gemacht und die Köpfe glimpflicher in Anspruch genommen werden. Der Wissensstoff sei schon besser gesichtet, doch könne der Jugend doch sicher noch manches erlassen werden. Mit einer unmittelbaren Herabsetzung der Lehrziele sei es nicht gethan und dieselbe sei auch nicht so leicht durchzuführen; eine gewisse Entwickelung und Orientierung in ziemlich zahlreichen Fächern sei mit unserm Bildungsideal zu sehr verwachsen, als dafs man ihr so ohne weiteres aufkündigen könnte. Von weiterer Vervollkommnung der Methode dürfe man immerhin einiges erwarten, aber durchaus nicht in dem mitunter angenommenen Mafse; denn man könne nicht sagen, dafs bis jetzt eine Art roher Methode mit sinnloser Ausdehnung mechanischer Gedächtnisarbeit und zwecklosen Schreibens herrschend sei.

Über alle diese Punkte habe ich mich in durchaus gleichem Sinne in dieser Zeitschrift 1888 S. 273 ff. ausführlich ausgesprochen und hervorgehoben, dafs nicht der Wissensstoff an sich die Jugend übermäfsig belaste, wohl aber die Forderung, dafs sie denselben von Sexta bis Prima mit sich wälzen solle, wie der Tiber den Weltschutt. Was an seiner Stelle im Lehrgang Licht und Leben hatte und bildend gewirkt hat, dürfe nicht als erschwerendes Gepäck weiter geschleppt werden, und es sollte in der Entlassungsprüfung ausschliefslich der Lehrstoff der Prima zur Geltung kommen.

Das zweite Hauptziel des Verfassers ist die Tüchtigkeit. Als Idee der Bildung gelte die harmonische Entwickelung der den wahren oder den höheren Menschen ausmachenden Eigenschaften; sollte das Ideal nicht ein wenig zu hoch und zu allgemein sein? — Für die Nation komme es gar nicht darauf an, eine möglichst grofse Zahl von sogenannten Gebildeten zu besitzen, denn die Bildung diene zumeist der Verschönerung oder Erhöhung des Einzeldaseins, aber sie scheide zugleich und trenne ab, so gut wie Geburt und Reichtum. Der Vorzug, den sie gebe, sei zum grofsen Teil doch ein äufserlicher, und Kenntnisse erhöhten schwerlich den Menschenwert; aber vor wirklich und erkennbar erhöhter Tüchtigkeit beuge man sich allenthalben; zu ihr bewufst und planvoll möglichst viele hinzuführen, das ist der grofse Dienst, den die Nation von ihren Erziehern zu fordern hat. Das erfordere zum Teil eine allgemein grundlegende und zum Teil eine im besonderen ausbildende Thätigkeit. Um innerhalb der umgebenden Welt einen Halt zu gewinnen und an den gröfseren und kleineren Aufgaben der Zeit mitarbeiten zu können (und dies eben mache die Tüchtigkeit aus) bedürfe es einerseits des Verständnisses der umgebenden Welt und andererseits der Entfaltung der persönlichen Kräfte. Die formale Bildung gehe für viele zu sehr ins Weite und Breite; der Wissensstoff müsse nur nach dem Gesichtspunkt seines erzieherischen Wertes ausgesucht werden; gewisse

Kenntnisse seien unmittelbares Bedürfnis des Lebens, andere haben nur als Grundlage für das Urteil Bedeutung, nicht weniges hat auch seinen Wert durch die Einwirkung auf das Innere. In der Geschichte z. B. müsse man fragen, was ist nötig zum Verständnis der Gegenwart, und was kann gesinnungbildend wirken; da könne dann allerdings manches „Wichtige" schwinden. Latein und Griechisch dürfen innerhalb unserer höheren Jugendbildung in Ehren bleiben; auch der Wert dieses Gebietes ist nicht unendlich, aber es mag auf lange Zeit in seiner Art unersetzlich heifsen. (Mehr haben auch die eifrigsten Freunde des Gymnasiums nie behauptet.) Aber die Zahl derer, die damit beschäftigt werden, sei aufserordentlich viel zu grofs; wenn sie erheblich zusammenschrumpfe, werde der Betrieb sich veredeln. (Ganz unsere Meinung.) — Das Können mufs das Wissen aufwiegen; die produktive Bethätigung mufs gefördert, den Köpfen gröfsere Ruhe gegönnt, das positiv Geleistete anerkannt, bei der Prüfung müssen noch mehr Kompensationen zugelassen werden, damit die Individuen ihre eigene Kraft entfalten können anstatt sie abzustumpfen. Einer Wandlung müssen sich grofsenteils auch die öffentlichen Anschauungen unterziehen; die Vornehmheit des akademischen Wissens ist durch die wirkliche Entwickelung erschüttert; die Zeit liegt längst hinter uns, wo man nur durch die vier Fakultäten in den Stand der Vollzählenden gelangte.... Dabei wäre denn freilich auch sehr der Hochschulen und ihrer Jugend zu gedenken, an deren unbedingter Vortrefflichkeit Zweifel zu äufsern bis jetzt nicht üblich ist.

Das dritte Erziehungsziel ist die Gesinnung. Vor dem so schlichten Namen sollte die Pädagogik nicht zurückschrecken: sie krankt im ganzen wohl etwas an grofsen Worten.

Zweifellos überträgt sich Gesinnung durch Anschauung, durch jene geheimnisvolle Wirkung, welche von Person auf Person ausströmt. Sie wird auch geweckt durch erleuchtenden Hinweis, durch Anempfehlung, in einem gewissen Sinne und Mafse durch Lehre. Der eigentliche Boden aber, aus dem sie erwächst, ist das persönliche Empfindungsleben. Und dieses zu pflegen ist die wichtigste Aufgabe der Menschenerziehung. Der Gegensatz wirklicher Bildung ist nicht blofs Stumpfheit, Unempfänglichkeit, Gefühllosigkeit, sondern auch Unbestimmtheit, Zerfahrenheit, Mafslosigkeit des Gefühlslebens. Meist nimmt man die Verstandesthätigkeit allzusehr in Anspruch, auch bei solchem Stoff, welcher in erster Linie auf die Empfindung wirken mufs, zumal bei der Behandlung der Poesie, sogar der Religionsunterricht weifs selten die rechte Strömung zu gewinnen. Indessen selbst der einfache Sprachunterricht als solcher bedarf zu seinem rechten Gedeihen des Arbeitens mit fein entwickeltem Gefühl. Mehr natürlich noch der Unterricht in der Muttersprache, der gerade dann abstofsend wirkt, wenn er zerpflücken läfst statt schauen und fühlen.

Vor allem gilt es, nichts zu sagen und nichts sagen zu lassen, womit sich nicht klare Vorstellung oder bestimmte Empfindung verbinden kann. Gegen dieses Gebot fehlen z. B. die beliebten „Übersichten", die allgemeinen Charakteristiken in der Geschichte und verwandten Fächer durchweg und ebenso zahlreiche Gepflogenheiten des Sprachunterrichts, wie das schematische Konstruieren von Aufsätzen oder die Verstiegenheit technisch-ästhetischer Untersuchung von Gedichten und Schauspielen. Ehe man Kunstwerke beurteilt, mufs man sie anschauen und empfinden gelernt haben. — Auch könnte die pädagogische Periode sich nun zu Ende neigen, wo man höhnisch abweist, was z. B. in Aufsätzen von der geraden Linie rein logischer Entwickelung abgeht, wo die Lehrer gegenüber dem Hervortreten reicherer Phantasie oder lebendigerer Empfindung in Verlegenheit geraten, wo nicht gar in Zorn.

Diese Mahnung ist nicht überflüssig. Einst hatte ein Obertertianer das Thema: „Über das Alter nach Cicero" ganz hübsch in den bekannten vier Punkten erledigt, dann aber hinzugefügt: „So weit Cicero; ich bin ganz anderer Meinung", und nach Erörterung seiner abweichenden Ansicht mit dem Hinweis auf das Volkslied von dem hülflosen Greis auf dem Dache geschlossen. Der Fachlehrer war sichtlich erstaunt, dafs ich gegenüber seiner sittlichen Entrüstung meine helle Freude über den munteren Knaben kund gab.

Die edelste Blüte des menschlichen Empfindungslebens ist fort und fort die religiöse Empfindung, sofern sie echt aus dem Innern emporquillt, nicht sofern sie nur matter Widerklang ist, von Wort und Phrase nicht lösbar, durchzogen vom Klügeln des Verstandes, oder gemischt und getrübt mit sonstiger gemeiner Menschenempfindung. Ihr zunächst steht die nationale Gesinnung. Dazu erzieht man nicht durch Breite und Fülle patriotischer Worte, nicht auch dadurch, dafs man alle Gelegenheiten aufsucht und aufgreift, bei denen man den Zöglingen mit Ansprachen beikommen könnte, oder wenn man patriotischen Sinn mit nationalem Hochmut verwechselt. Das Vaterland nach seinem gegenwärtigen und vergangenen, seinem äufseren und inneren Leben voll und vielseitig kennen zu lehren, darin ist wohl die Aufgabe zusammengefafst. Die höchste Bethätigung der Vaterlandsliebe ist es dann, seine Volksgenossen zu lieben, nicht blofs die Freunde und gelegentlichen Festgenossen, sondern auch diejenigen, welche als Gemeine in dem grofsen Heerhaufen mitgehen und weniger zu feiern haben, aber mehr sich zu mühen. Zu solchem Empfinden, das sich gegenwärtig in unseren höheren Ständen wenig regt, ist das nachwachsende Geschlecht anzuleiten und damit für den sozialen Ausgleich tauglicher zu machen.

So kehrt der Verf. zum Anfang zurück und schliefst in eigenartiger Eleganz also: „Dafs es so ganz und gar nicht ein Lud-

wig der Sechzehnte ist, dem die oberste Leitung des nationalen Geschickes übergeben ist, ist eine grofse Hoffnung. Und in männlichen Seelen wandelt sich die Hoffnung in Mut".

Gewifs hätten seine Ausführungen mehr Wert gewonnen, wenn ihnen die Anwendung der aufgestellten Grundsätze auf alles Einzelne eingefügt wäre, und wir können nur hoffen, dafs sich die Gelegenheit zu der in Aussicht gestellten näheren Darlegung bald bieten möge. Inzwischen haben wir seines idealen und vornehmen Geistes einen Hauch verspürt.

Danzig. Karl Kruse.

A. Hoffmann, Mathematische Geographie, ein Leitfaden zunächst für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Vierte vermehrte Auflage, bearbeitet von J. Plafsmann. Mit 50 in den Text gedruckten Figuren und einer grofsen Sternkarte. 174 S. Paderborn, Ferd. Schöningh, 1890.

Soll der Unterricht in den Elementen der Astronomie und der mathematischen Geographie von Erfolg begleitet sein, so müssen die vielen neuen Anschauungen und Begriffe, welche den Schülern geboten werden, auf das sorgfältigste geordnet und vorbereitet sein: diese Aufgabe läfst sich nach Ansicht des Ref. an der Hand des vorliegenden Leitfadens in befriedigender Weise lösen. Sorgfalt in der Methode und Korrektheit des Ausdrucks sind als rühmenswerte Eigenschaften des Buches hervorzuheben. Die neu erschienene vierte Auflage legt gegenüber den früheren gröfseres Gewicht auf die eigentliche Himmelskunde, deren eingehendere Kenntnis durch das Studium der beigegebenen grofsen Sternkarte vermittelt werden soll. Neu hinzugekommen ist § 28 über die Fixsterne und Nebelflecken, worin die jüngsten Entdeckungen auf diesem Gebiete besprochen werden. Die Zahl der historischen und philologischen Notizen, sowie die Zahl der Übungsaufgaben ist vermehrt worden. Wie in dieser Beziehung wird man auch darin dem Herausgeber Beifall zollen, dafs er in weiser Beschränkung des mathematischen Teiles „die mathematische Geographie nicht zu einem ausschliefslichen Übungsfelde für die Mathematik" gemacht hat. Nach alledem ist dieser Leitfaden als ein treffliches Hülfsmittel für den Unterricht in der mathematischen Geographie zu empfehlen.

Berlin. R. Schiel.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Homer und das Ithaka der Wirklichkeit.

Unter eben diesem Titel hat Rudolf Hercher im ersten Jahrgang des Hermes (1866) S. 263 ff. einen Aufsatz veröffentlicht, in welchem er im Gegensatz zu andern Besuchern Ithakas die Ansicht vertritt, dafs Homer von Ithaka keine eigene Anschauung gehabt habe. Er schliefst seine Abhandlung mit den Worten: „Ich will hoffen in dem Grade wahr gewesen zu sein, als meine Vorgänger unwahr gewesen sind“. Dieser Aufsatz[1]), der geistreich geschrieben und voll scheinbar scharfsinniger Kritik ist, hat in weiten Kreisen grofsen Eindruck gemacht und ist viel ausgenutzt worden in einem Zeitalter, das eine besondere Freude findet am Zweifel und den Zweifel so gern gläubig nachbetet. Ich finde Herchers Behauptungen meist unzutreffend und blofs begreiflich als Reaktion gegen eine Anzahl Schilderungen von Ithaka — besonders die des Engländers William Gell —, wo die homerischen Örtlichkeiten an ganz unmöglichen Stellen der Insel wiedergefunden werden. Indem Hercher dieses Verfahren zurückweisen wollte, hat er selbst weit über das Ziel hinausgeschossen.

Stellen wir zuerst fest, was Hercher selbst gesehen hat, und prüfen wir dann die von ihm aufgestellten Behauptungen. Hercher ist, wohl im Jahre 1865, eines Nachts kurz nach 12 Uhr in dem Hafen Pissaëtos oder St. Spiridion, vermutlich von Kephallenia kommend, gelandet und hat noch bei Nacht zu Pferd den Weg nach Wathy, der jetzigen Hauptstadt der Insel, gemacht. „Ich hatte, erzählt er, zunächst keinen Grund an den Herrlichkeiten zu zweifeln, die mir mein liebenswürdiger Führer . . bei dem Scheine einer Papierlaterne vordemonstrierte. Aber ein paar Stunden später wurde ich von dem anbrechenden Tage aufgeklärt; und als ich am Abend von meinen Streifzügen durch die Insel ausruhte, lag ein genufsreicher, und doch im besten Sinne des Wortes nüchterner Tag hinter mir“. Er ist also blofs einen Tag auf Ithaka gewesen. Aufgesucht und mit eigenen Augen gesehen hat er 1) den Berg Aëtos, welcher die beiden Hälften von Ithaka verbindet und auf den Gell die Stadt Ithaka verlegt; 2) die zwei Häfen,

[1]) Er ist in zweiter Auflage erschienen in den nach des Verfassers Tode von Robert herausgegebenen „Homerischen Aufsätzen von Rudolf Hercher“, Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1881.

in deren Nähe man die Nymphengrotte sucht, nämlich a) den Hafen Velo bei Wathy, b) den Hafen Dexia; 3) die beiden Stellen, welche man als die Nymphengrotte bezeichnet hat. Weitere Spuren von Autopsie finden sich bei ihm nicht. Er hat weder den südlichen noch den nördlichen Teil der Insel aufgesucht. Er hat nicht gesehen die Quelle Arethusa, nicht den Koraxfelsen, nicht die sogenannten Weideplätze des Eumäus, nicht die Polis, nicht den Hafen, nicht die dort im Norden befindlichen üppigen Saatfelder, an deren Stätte man geneigt ist das Landgut des Laërtes anzusetzen. Es ist seltsam, dafs er trotzdem gewagt hat, in dieser Weise ein abschliefsendes Urteil zu fällen. Vielleicht aber findet auch das eine Erklärung. Es scheint ihm von seinen Vorgängern blofs die eine Ansicht bekannt gewesen zu sein, nach der man die Stadt des Odysseus auf dem Aëtos suchte. Hercher glaubte also genug gethan zu haben, wenn er diese Ansicht als falsch erwies. Und mit diesem Urteil hat er offenbar recht. Wunderbar bleibt es freilich immerhin, dafs er nicht davon gehört hat, dafs andre Leute die „Stadt des Odysseus" auf den nördlichen Teil der Insel, an die geräumige Bucht auf der Westküste verlegen, die sowohl auf der Karte von Gell (1807) wie auf der von Schliemann (1869) den Namen „Hafen der Polis" führt. Indem nun Hercher die Vertreter der ihm allein bekannten Ansicht abführte, glaubte er überhaupt die Frage entschieden zu haben, ob Homer Ithaka gekannt habe, und Einzelheiten, die sein verneinendes Urteil in dieser Sache hätten wankend machen können, disputiert er dann weg.

Ich bin im Gegensatz zu Hercher der Ansicht, dafs Homers Schilderung der Insel Ithaka auf eigener Anschauung beruht, und dafs das heutige Ithaka im wesentlichen mit dem vom Dichter beschriebenen übereinstimmt. Diese Ansicht werde ich am leichtesten als richtig erweisen können, wenn es mir gelingt, die Einwände Herchers zu widerlegen oder zu entkräften.

Nehmen wir der Reihe nach die Widersprüche vor, die nach Herchers Meinung zwischen dem Ithaka Homers und dem der Wirklichkeit bestehen. Doch den bedeutendsten, den Hercher an erster Stelle behandelt, nämlich, dafs nach Od. 9, 25 u. 26 Ithaka westlich von Kephallenia liege, während es thatsächlich östlich liegt, wollen wir uns bis zum Schlufs aufheben. Nur einiges sei vorausbemerkt. Homer hatte nicht den Kiepertschen Atlas von Hellas vor sich liegen, der ihm aufs genaueste Auskunft gegeben hätte über die Lage der einzelnen Länder. Er wufste von Geographie nicht mehr, als man überhaupt zu wissen pflegte; und welche irrtümlichen Anschauungen da herrschten, besonders auch über die Lage der ionischen Inseln unter sich und zum Festlande, das zeigt uns Karte XIII in dem eben angeführten Atlas von Kiepert „Südeuropa und kleinasiatische Westküste nach der vorgerücktesten Kenntnis der Alten im 2. Jahrh. nach Christus." Hier ist Ithaka zwar westlich von Kephallenia, aber südlich von Akarnanien. Auch ist nicht anzunehmen, dafs der Dichter auf Ithaka so lange gewohnt habe, bis sich ihm alle örtlichen Verhältnisse in einer Weise eingeprägt hatten, dafs er die Entfernungen, um mich modern auszudrücken, genau nach Kilometern angeben konnte. Man mufs doch solche Fragen rein menschlich beurteilen. Es prüfe sich einmal jeder selbst, wie zuverlässig er in seinem Wissen über Entfernungen und über die Lage nach den Himmelsgegenden ist bei Punkten, welche er nur vorübergehend besucht hat. Ich für meine Person bekenne,

dafs mich in solchen Fragen mein Gedächtnis leicht trügt. So weifs ich wirklich aus der Erinnerung nicht mehr, wie nahe Ithaka dem Festlande liegt, würde also aus dem Gedächtnis nicht entscheiden können, ob es möglich ist, täglich vom Festlande eine Viehlieferung nach Ithaka zu machen, wie es in der Odyssee erzählt ist.

Hier liegt — das müssen wir Hercher zugeben — ein Irrtum Homers vor, aber einer, den jeder natürlich denkende Mensch sehr erklärlich finden wird. Bei dem nächsten Punkte liegt ein Irrtum Herchers vor. Er sagt zunächst wohl ganz richtig, dafs Homer zwischen Stadt und Königshaus keinen Terrainunterschied angenommen habe, sondern dafs er sich beide etwa auf einer horizontalen Fläche liegend denkt. Jedenfalls wird der Palast des Königs nicht wie eine hochragende Burg der übrigen Stadt gegenübergestellt. Wenn aber Hercher weiter behauptet, dafs Ithaka für die Lage von Palast und Stadt, wie sie der Dichter schildere, keinen geeigneten Platz biete, so schwebt ihm blofs die allein ihm bekannte Gegend von Aëtos vor, für welche sein Urteil richtig ist; im allgemeinen aber ist seine Behauptung falsch[1]), denn an der Bucht von Polis findet sich durchaus die geeignete Stelle; der Platz ist geräumig und so wenig steil, dafs, um Herchers Worte zu verwenden, „die Freier, die Homer nie straucheln läfst, in dunkler Nacht schlaftrunken oder weinschwer . . ihren Weg nach Hause finden können“ (S. 266).

Ebenso unzutreffend ist Herchers Erörterung über den Hafen, von dem er behauptet, er entspräche den Andeutungen Homers keineswegs (S. 266), sondern er habe einen steilen Küstenrand. „Es ist widersinnig, sagt er S. 267, wenn Homer den Hafen Ithakas mit einer Flachküste (*θὶς θαλάσσης*) umschliefst, und wenn die Ithakesier ihre Schiffe über den Sand des Ufers ins Meer schieben oder aus dem Meere ziehen“. Freilich im Hafen von Aëtos oder Wathy ist das nicht möglich, denn da ist Steilufer, aber der Hafen der Polis ist genau der Schilderung Homers entsprechend.

In einer Anmerkung auf S. 266 findet Hercher einen Widerspruch zwischen zwei Äufserungen des Dichters, der ihm den Vorwurf der „Gedankenlosigkeit“ zu verdienen scheint. 24, 205 heifst es nämlich

οἱ δ' ἐπεὶ ἐκ πόλιος κατέβαν, τάχα δ' ἀγρὸν ἵκοντο
καλὸν Λαέρταο τετυγμένον . .

Odysseus und seine Genossen schreiten also von der Stadt kommend **hinab** zum **Landgut** des Laertes. Dagegen steht 11, 188

πατὴρ δὲ σὸς αὐτόθι μίμνει
ἀγρῷ, οὐδὲ πόλινδε κατέρχεται.

Laertes mufs also zur **Stadt hinab**schreiten von seinem Landgute. Dieser Widerspruch scheint allerdings stark; nach der ersten Stelle liegt das Landgut unten, nach der zweiten die Stadt. Und eben dieser scheinbare Widerspruch bezeugt vortrefflich, dafs Homer diese Gegend kennt. Stadt und Landgut (d. h. die Stelle, wo man es ansetzt) liegen nämlich auf den beiden Seiten einer Einsattelung, die Stadt auf der Westseite, das Landgut nach Osten hin, so dafs, wenn beidemale von dem Ziele des Wegs die Rede

---

[1]) Der Satz „Ithaka hat keine fünfzig Schritt horizontalen Bodens aufzuweisen“ (S. 266) ist auch insofern falsch, als auf der Südhälfte der Insel ein ansehnliches Plateau ist.

ist — und dies ist der Fall —, das Verbum „herabsteigen“ durchaus richtig gewählt ist.

S. 267 heifst es: „Gleich willkürlich behandelt Homer die klimatischen Verhältnisse der Insel. Noch niemand hat genügend erklärt, wie jene Himmelsstriche dazu kamen, zu Homers Zeiten von „unendlichem Regen“ befruchtet zu werden. Und wie soll Ithaka .. zur Zeit Homers „unendliches Getreide“ erzeugt haben?“ Die Sache erklärt sich doch wirklich sehr einfach. Ithaka ist nicht mehr bewaldet auf seinen Höhen, infolge dessen fällt wenig Regen und infolge dessen wächst wenig Getreide. Das ist doch in andern Ländern des Orients genau so. Oder ist etwa Kanaan heute auch noch das Land, „wo Milch und Honig fliefst“? Hätte übrigens Hercher die fröhlichen Saatfelder im Norden der Insel gesehen, so würde ihm jenes Wort von dem „unendlichen Getreide“ nicht so wunderlich erschienen sein, und ebensowenig würde er die Möglichkeit der Rinderzucht[1]) bestreiten. Wenn heute die klugen Einwohner Ithakas Getreidebau und Viehzucht wenig betreiben, weil sie finden, dafs Weinbau bequemer ist und viel mehr einbringt[2]), so darf man deshalb nicht behaupten, die Insel sei nicht geeignet für Getreidebau. Ich habe auf steilen Anhöhen Felder mit Kornfrüchten angetroffen.

Warum Ithaka gerade ausersehen wurde, das Vaterland des Odysseus zu werden, erklärt Hercher so (S. 268): „Als die Abenteuer des vielgewanderten Odysseus, welche die Sage auf den Inseln des mythischen Westmeeres spielen läfst, ihren Ausgangspunkt und ihr Ziel finden sollten, da bedurfte es eines Landes, welches an der Grenze ebenjenes Schauplatzes, des Westmeeres, lag. Und hierzu eignete sich nur Ithaka, das für den Glauben jener Zeit unter den westlichsten Ländern der bekannten Erde das westlichste war“. Das ist denkbar; wenn er aber dann weiter behauptet, „dafs die Insel zu allen Zeiten kaum mehr als ein Name gewesen ist“, so scheint mir das zweifelhaft trotz der Dürftigkeit litterarischer Nachweise. Hercher hat ja doch selbt gesehen, dafs auf dem Aëtos nicht verächtliches polygonales Mauerwerk in ansehnlichen Massen vorhanden ist, so dafs hier eine stattliche Feste einstmals gelegen haben mufs. Und hätte er weiter die Insel durchwandert, so würde er, besonders im Norden, ähnliche Überreste gefunden haben. Dies beweist ausreichend, dafs Ithaka innerhalb seiner Umgebung keine unbedeutende Rolle gespielt hat. Und der Kanal zwischen Kephallenia und Ithaka wurde nicht nur durch diese Festen gehütet, sondern auch durch eine andre auf jener Insel, die Homer unter dem Namen Same kennt.

Als besonders beweiskräftig dafür, dafs Homer Ithaka nicht gesehen habe, betrachtet Hercher S. 270 den Umstand, dafs bei ihm „Stadt und Hafen völlig physiognomielos sind“. Aus eben diesem Umstande bin ich geneigt das Gegenteil zu beweisen. Goethe, der uns in „Hermann und Dorothea“ in erdichtete Örtlichkeiten einführt, versäumt nicht, alles ganz genau zu malen; so genau, dafs wenn der Ort in Wirklichkeit bestanden hätte, man gewifs ihn endlich entdeckt haben würde. Ihm ist die Örtlichkeit, als blofs

[1]) Nach Partsch, Kephallenia und Ithaka (Gotha 1890) S. 95 hatte Ithaka im Jahre 1860: 320 St. Pferde und Maultiere, keine Esel, 910 St. Hornvieh, 6365 Schafe, 7340 Ziegen, keine Schweine.

[2]) Im Jahre 1576 wurde der Ertrag eines Feldes von 36,57 ar, wenn es mit Korinthen bestellt wurde, auf 25—30 Dukaten, wenn mit Getreide, auf 3—4 Dukaten berechnet. Vgl. Partsch a. a. O. S. 102.

erdacht, ein Gegenstand seiner Kunst. Anders ist es bei Homer. Bei ihm ist die Örtlichkeit gegeben, kann jeder Zeit von jedem aufgesucht werden. Deshalb hält er es für überflüssig die Stadt zu schildern. Es ist eine Stadt wie jede andere. Ebenso steht es mit dem Hafen, von dem deshalb auch nur soviel erwähnt wird, als für die Handlung von Belang ist. — Weiter heifst es S. 270: „Durchaus namenlos ist der Hafen. Aber hätte er in Wirklichkeit existiert und neben ihm die Häfen Rheithron und Phorkys, so hätten ihn sicherlich die Ithakesier von diesen beiden durch einen besonderen Namen unterschieden, und Homer hätte diesen Namen nicht überhören können“. Auch das ist falsch, wenn ich nach Analogieen schliefsen darf. Wenn unsere kleinen Töchter von ihrer Lehrerin etwas erzählen, so sprechen sie blofs vom „Fräulein“, meinen sie eine andere Lehrerin der Anstalt, so fügen sie den Namen hinzu. Ebenso nennen die Ithakesier ihren Hafen nicht mit einem Nomen proprium, reden sie aber von andern Häfen der Insel, so unterscheiden sie diese natürlich durch den Namen[1]). Und warum hätte der Dichter den Königspalast ausführlich beschreiben sollen? Jeder Mensch wufste ja, wie ein Königspalast aussah. Wir sind inzwischen durch Schliemanns Ausgrabungen belehrt worden, dafs thatsächlich ein bestimmter Typus des Palastes damals herrschend war, denn die Königspaläste zu Tiryns und zu Troja stimmen in wesentlichen Punkten überein, trotz der grofsen räumlichen Entfernung beider Orte.

Etwas kurz findet sich Hercher mit dem Koraxfelsen ab, von dem er blofs sagt, dafs seine Gleichnamigkeit mit dem bei Homer genannten Felsen nichts beweise. Mancherlei aber übergeht er, was mehr beweiskräftig ist, aus dem einfachen Grunde, weil er die Örtlichkeit nicht gesehen hat. Oberhalb dieses Koraxfelsens setzt man die Weideplätze des Eumäus an. Hierfür spricht mancherlei. Thatsächlich ist hier eine ziemlich ausgedehnte horizontale Fläche, wo die Anlage einer Niederlassung sehr natürlich ist. Unmittelbar daneben ist der steile Fels, auf den Odysseus anspielt, wenn er 14, 398 zu Eumäus sagt:

εἰ δέ κε μὴ ἔλθησιν ἄναξ τεός, ὡς ἀγορεύω,
δμῶας ἐπισσεύας βαλέειν μεγάλης κατὰ πέτρης . .

Am Fufse dieses Felsens ist die Quelle, welche den Schweinen des Eumäus zur Tränke diente. Südlich von dem Plateau ist unmittelbar unter dem Abfall desselben, an der Südseite von Ithaka, eine kleine Bucht, wo nach der Dichtung sich Telemach ans Land setzen liefs, um vor der Rückkehr zur Stadt heraufzusteigen zum treuen Sauhirten. Wenn von „dem Ithaka der Wirklichkeit“ gesprochen werden sollte, durfte doch alles dies nicht unerwähnt bleiben. Und solche Züge sind doch individuell, sind doch nicht typisch, so dafs sie der Dichter bei jeder Insel getrost als vorhanden voraussetzen konnte.

S. 272 heifst es dann weiter bei Hercher: „Auch die Schilderung der Quelle Arethusa ist durchaus nicht so individuell, als es Gell und seinen Glaubensgenossen scheinen will. Den (17, 205) schön gebauten Brunnen,

---

[1]) Im Vorübergehen will ich bemerken, dafs, wenn Odysseus im 13. Buche sein Vaterland nicht gleich erkennt, sich das so erklärt, dafs ihm die Ausschiffung im „Hafen“ vorgeschwebt hatte. Dieser seiner Vorstellung entspricht der ihm sich bietende Anblick nicht, weil ihn die Phäaken nach dem abseits liegenden Phorkyshafen gebracht haben.

aus dem die Bürger der Stadt ihr Wasser schöpften . . wird jeder natürlich finden u. s. w." Damit hat er ganz recht. Nur ist ihm eine auffällige Verwechselung begegnet. Die hier angeführten Worte beziehen sich gar nicht auf die Arethusa, sondern auf die Stadtquelle, von der man allerdings wohl nicht angeben kann, wo sie geflossen sein mag; die Arethusa aber ist 13, 408 vom Dichter genau da angesetzt, wo sie in Wirklichkeit vorhanden ist, nämlich am Fuſse des Koraxfelsens.

Die folgenden Seiten enthalten allgemeinere Erörterungen, erst S. 276 kommt Hercher wieder auf Einzelheiten, und zwar zunächst auf die Thorheit Gells zu sprechen, der die Stadt des Odysseus auf dem steilen Aëtos mit seinem wenig geräumigen Gipfel verlegt. Mit der Verurteilung dieser Ansicht sind wir einverstanden. Aber völlig seltsam wird das Verhalten Herchers bei der nun folgenden Besprechung der Nymphengrotte (S. 277). Bei seinen bisherigen falschen Urteilen war unzulängliche Kenntnis der Sache Grund des Irrtums gewesen; hier aber kennt er die Sache und will die Identität der homerischen Grotte nicht anerkennen. Ich lege deshalb ausführlicher vor, was Homer erzählt und was sich auf dem Ithaka der Wirklichkeit findet, letzteres mit den Worten Herchers selbst. Homer schildert 13, 103 ff. die Grotte also:

ἀγχόθι δ' αὐτῆς ἄντρον ἐπήρατον ἠεροειδές,
ἱρὸν νυμφάων, αἳ νηιάδες καλέονται.
ἐν δὲ κρητῆρές τε καὶ ἀμφιφορῆες ἔασιν
λάινοι· ἔνθα δ' ἔπειτα τιθαιβώσσουσι μέλισσαι.
ἐν δ' ἱστοὶ λίθεοι περιμήκεες, ἔνθα τε νύμφαι
φάρε' ὑφαίνουσιν ἁλιπόρφυρα, θαῦμα ἰδέσθαι.
ἐν δ' ὕδατ' αἰενάοντα. δύω δέ τέ οἱ θύραι εἰσίν,
αἱ μὲν πρὸς Βορέαο καταιβαταὶ ἀνθρώποισιν,
αἱ δ' αὖ πρὸς Νότου εἰσὶ θεώτεραι, οὐδέ τι κείνῃ
ἄνδρες ἐσέρχονται, ἀλλ' ἀθανάτων ὁδός ἐστιν.

Hercher sagt (S. 279):

„Als ich in die Höhle eingehen wollte, war ich genötigt durch eine Erdspalte zu kriechen".

Er muſs wohl sehr groſs gewesen sein, denn ich habe mir in meinem Tagebuch notiert: ein dreieckiger unregelmäſsiger Schlitz, fast mannshoch; und im Bädecker, für den diesen Teil Dr. Reisch mit Sorgfalt bearbeitet hat, ist angegeben 1,90 m hoch, 30—50 cm breit,

„die niemand so leicht entdeckt, der nicht mit der Lokalität ver-„traut ist."

So erklärt es sich, daſs Homer hier die Schätze bergen läſst, und daſs die Grotte später, z. B. im Anfang dieses Jahrhunderts, unbekannt sein konnte.

„Das Innere der Höhle zeigt zwei Kammern, deren erste eng und „niedrig, die zweite von der Gröſse eines sehr mäſsigen Zimmers ist."

Hercher muſs an sehr groſse Zimmer gewöhnt gewesen sein. Bädecker giebt ungefähr 15 m als Durchmesser des Hauptraumes an. Ein Zimmer von 8 m im Geviert gilt bei uns als sehr groſs. Richtiger als bei Hercher ist auch sonst die Beschreibung bei Bädecker: Das Innere besteht aus einem kleinen Vorraum und einem tiefer gelegenen feuchten Hauptraum.

„Die Stalaktiten sind dürftiger Art, und ich konnte, trotz der besten „Beleuchtung, nichts Erhebliches entdecken, als eine einzige von der

„Wand gelöste Säule; dagegen fanden sich verschiedene Pilaster und „eine Menge der üblichen Gewandbildungen."

Andere Stalaktiten habe ich auch nicht gesehen. Aber das stimmt ja auch zu Homer. Dafs der Dichter wegen des Vorhandenseins der zahlreichen Gewandbildungen, die besonders die südliche Seite wie eine Kleiderkammer erscheinen lassen, wo von Wand und Decke die Gewänder herabhängen, jene frei stehende Säule und die an der Wand befindlichen Säulen als Webestühle deutet, ist doch sehr sinnig und passend, da bekanntlich die Webestühle des homerischen Altertums aufrecht stehen und die beiden senkrechten Pfosten die auffälligsten Teile derselben sind. — Nun fragt es sich, wie steht es mit dem Eingange für die Götter. Wir hatten unsern Führer beauftragt, ein Feuer im Innern der Höhle anzuzünden. Ehe dieses aufflammte, waren wir, mit Lichtern versehen, in den dunkeln Hauptraum hinabgestiegen. Plötzlich traf uns von oben herab ein Lichtstrahl, wir blickten empor und sahen oben in der Decke eine Öffnung. „Das ist der Eingang der Götter", sagten wir wie mit einem Munde. Wie schön ist es doch vom Dichter, dafs er, statt mit nüchternen Worten zu sagen: Aufser dem Eingange zu ebener Erde ist noch eine zweite Öffnung vorhanden, die aber, weil sie in der Decke in einer Höhe von 17 m (nach Schliemann, Ithaka, Peloponnes und Troja, 1869, S. 21) sich befindet, von Menschen nicht als Zugang benutzt werden kann — dafs er statt dessen sagt: Der zweite Zugang ist mehr für die Götter, und nicht gehen dort Menschen ein. Was sagt Hercher dazu?

„Eine in der Decke der gröfseren Kammer befindliche Öffnung von „der Gröfse eines Quadratfufses, durch die man den Himmel sehen „konnte, war schwerlich für die Götter zum Ein- und Ausfahren be- „quem genug."

Das klingt doch wie ein schlechter Witz, aber nicht wie eine ernstliche Kritik. Oder konnte sich Hercher die Götter nicht anders vorstellen, als wie Ares von Homer geschildert wird, der sieben Plethren bedeckt?

„Im übrigen rieselte weder Wasser an den Wänden, noch schwärmten „Bienen."

Ich habe auch kein Wasser rieseln hören; aber wo Stalaktitenbildungen sind, mufs Wasser wenigstens früher geronnen sein. Ob Bienen noch vorhanden sind, ist für die Frage gleichgültig. Thiersch versichert (s. Thiersch Leben II 334): „Die Nachkommenschaft jener Bienen, die hier schwärmten, hat die Grotte und die Gegend noch jetzt im Besitz. Sie sind so zahlreich, dafs die Grundstücke in der Nähe nach ihnen 'ς τὰ μελίσσια genannt werden". Ich habe mich nicht danach umgethan. Jedenfalls aber ist wahr, was Thiersch zum Schlufs seiner Schilderung sagt: „Nie ist eine Beschreibung eines Naturbildes treuer, vollständiger und zugleich praktischer, wahrer und schöner gebildet worden als die der Stalaktitenhöhle auf Ithaka". Die steinernen Mischgefäfse und Henkelkrüge sind allerdings wohl nicht vorhanden. Kleinere Steingebilde, die vom Boden aufragen, kann man nur insofern als solche deuten, als dieselben Gefäfse vorstellen, in denen die Feuchtigkeit der Grotte sich sammeln kann, wofür dann der Dichter individualisierend bestimmte Gefäfsformen eingesetzt hätte. Thiersch äufsert, dafs vielleicht wirkliche Weihgeschenke gemeint seien, die im Vorraum von den Verehrern der Nymphen aufgestellt gewesen seien. Dafs eine Kultstätte hier war, ist sehr wahrscheinlich. Bädecker bezeugt ausdrücklich das Vorhandensein eines

75 cm langen, 55 cm breiten sorgfältig behauenen Blockes, der zum Altar gehört haben würde; Schliemann erwähnt einen sehr verstümmelten Altar; ich habe mir nichts notiert.

Es ist wohl für jeden klar, dafs es ein Wunder wäre, wenn Homer aus freier Phantasie auf Ithaka eine Grotte geschaffen hätte, die rein zufällig mit dem vorhandenen Naturgebilde so sehr übereinstimmt, dafs seine Worte blofs in Prosa umgesetzt zu werden brauchen, um sich mit der Wirklichkeit zu decken. Was hat Hercher gegen die Identität einzuwenden?

„Diese Höhle wird (S. 279), während die Homerische Grotte unmittel-„bar am Hafen liegt und von einem Stieg zur ihr keine Rede ist, in „etwa drei Viertelstunden auf äufserst steilem Pfade erreicht“.

Diese Thatsache liegt allerdings vor, aber dafs sie als Einwand dienen soll gegen die Autopsie Homers, das ist seltsam. Sagt doch derselbe Hercher S. 275 so richtig: „Dafs er (Homer) nach dem Mafs der Freiheit, mit welcher er menschliche Verhältnisse gestaltet, auch da verfährt, wo es sich um Örtlichkeiten handelt, ist nicht zu bezweifeln, und er befindet sich zu der realen Natur in demselben Verhältnis wie die Maler, welche die heroische Landschaft gepflegt haben“. Wenn aber solch ein Maler, wie Rottmann z. B., unter eine heroische Landschaft schreibt „Syrakus“ oder „Rom“, und wenn die Beschauer, welche jene Orte mit eigenen Augen gesehen haben, entschiedene Ähnlichkeit wahrnehmen zwischen Wirklichkeit und Bild, so werden sie doch mit Recht schliefsen, dafs Rottmann Syrakus und Rom gesehen habe, wenn er auch wirklich der künstlerischen Abrundung wegen diese oder jene Linie verändert, dieses oder jenes landschaftliche Motiv verschoben hat. Das gilt genau so für den Dichter. Mit photographischer Treue zu malen ist er nicht verbunden; auch er rückt die landschaftlichen Motive, welche er für seine Dichtung gut verwenden kann, sich bequem zurecht. Solche dichterische Freiheit verträgt sich sehr wohl mit der Absicht, eine bestimmte Örtlichkeit darzustellen. „Aber, wird man mir einwenden, als dichterische Freiheit kann es doch unmöglich bezeichnet werden, wenn Homer Ithaka westlich von Kephallenia verlegt, während es östlich gelegen ist“. Damit kommen wir auf den ersten Punkt zurück, den ich für später vorbehalten hatte. Ich will mich nicht damit herausreden, dafs diese Angabe über Ithakas Lage sich in einem Teile der Odyssee finde (9, 23 ff.), der von einem andern Dichter herzurühren scheine als die Telemachie und die eigentliche Rückkehr. Ich will vielmehr im allgemeinen nur einen Dichter annehmen. Die fragliche Stelle lautet:

ἀμφὶ δὲ νῆσοι
πολλαὶ ναιετάουσι μάλα σχεδὸν ἀλλήλησιν,
Δουλίχιόν τε Σάμη τε καὶ ὑλήεσσα Ζάκυνθος.
αὐτὴ δὲ χθαμαλὴ πανυπερτάτη εἰν ἁλὶ κεῖται
πρὸς ζόφον, αἱ δέ τ' ἄνευθε πρὸς ἠῶ τ' ἠέλιόν τε . .

Dazu bemerkt Hercher S. 264: „Sicher ist . ., dafs wenn Homer in Ithaka gewesen wäre und nur mit halbem Auge hingesehen hätte, er die Lage der beiden Inseln zu einander auf keinen Fall verwechselt haben würde“. Diese Worte Herchers gehen wohl von der Voraussetzung aus, dafs man die Stadt von Ithaka auf den Aëtos verlegt denkt; denn von diesem aus liegt die Insel Kephallenia, als Ganzes genommen, entschieden nach Westen. Und dafs man unter dem Namen Same auch die ganze Insel verstehen kann, läfst

sich nicht bestreiten; vgl. Strabo II 349 ff. ed. Kramer. Aber es ist doch natürlich, dafs Homer sich vor allem die gegenseitige Lage der beiden Hauptstädte eingeprägt hat. Die Hauptstadt Same aber, deren Ruinen noch vorhanden sind, liegt vom Aëtos aus nicht etwa westlich, sondern südlich. Nun wissen wir aber, dafs die Stadt des Odysseus nicht auf dem Aëtos, sondern weit nördlicher anzunehmen ist. Der nördliche Teil der Insel aber erstreckt sich nach Westen, und zwar soweit, dafs die Polis westlicher gelegen war als die Hauptstadt Same. Mithin kann Homer mit Recht sagen, Ithaka liege westlicher als Same, oder, wenn wir behaupten, an jener Stelle spreche Homer von den Inseln, nicht von den Städten, so besteht sein ganzer Irrtum darin, dafs er etwas von den Inseln aussagt, was blofs von den Städten gilt. Bedenken wir, dafs Homer keine Karte vor sich liegen hatte, und erwägen wir, wie schwer es ist, aus dem blofsen Gedächtnis Himmelsrichtungen anzugeben, so dürfte dieser Irrtum Homers doch nicht so entsetzlich erscheinen, wie ihn Hercher darstellt.

Auch gegen die Beschuldigung, die Hercher in demselben Abschnitt (S. 264) wegen der Insel im Sunde erhebt, müssen wir den Dichter verteidigen. „Willkürlich ist, heifst es, wenn von Homer eine Insel Asteria (so nennt sie übrigens blofs Strabo, Homer nennt sie Asteris) in jenen Sund versetzt wird, die zu keiner Zeit da gelegen hat und mit welcher jedenfalls das heutige Drakontio, ein am nördlichen Ausgange der Meerenge gelegenes Riff, um so weniger identifiziert werden darf, als nach Homer jene Insel einen Hafen mit zwei Eingängen oder gar einen Doppelhafen besessen hat“. Von dem heutigen Drakontio habe ich sonst nirgends etwas gelesen. Es liegt vielleicht eine Verwechselung mit Daskalion vor, denn so heifst auf den Karten die kleine Insel, welche in dem Sund zwischen Ithaka und Kephallenia ziemlich weit nördlich gelegen ist. Hätte freilich die „Stadt“ auf dem Aëtos gestanden, so hätten bei jener Insel die Freier unmöglich dem von Süden her heimkehrenden Telemachos auflauern können. Wohl aber war sie dazu geeignet, wenn die Stadt an der von uns angenommenen Stätte lag. Von jener Insel aus kann man den ganzen Sund überblicken, während der Hafen der Stadt und die Stadt selbst einen weiteren Ausblick in denselben nicht gewähren. Freilich ist die Insel jetzt sehr klein, aber Strabo (II 356 Kramer) sagt ausdrücklich: „Apollodor (um 150 v. Chr.) erwähnt, dafs die Insel zu seiner Zeit noch ebenso war, wie der Dichter sie schildert, und er giebt ein Städtchen auf ihr an, Alalkomenä, das gerade auf der Landenge zwischen beiden Häfen gelegen habe“. Demetrios von Skepsis dagegen hatte schon bemerkt, die Insel entspreche nicht mehr der Schilderung Homers, und Strabo selbst nimmt an (I 90), sie habe sich verändert. Ganz klar können wir hierüber nicht urteilen, aber soviel sehen wir, von „Willkür“ des Dichters zu sprechen lag kein Grund vor.

Selbst gesetzt den Fall, einige Einwände Herchers seien begründeter, als sie es wirklich sind, so würde daraus immer noch nicht folgen, dafs Homer Ithaka nicht gesehen habe. Irrtümer, Ungenauigkeiten, ja selbst Widersprüche sind bei einem naiv schaffenden Dichter ganz natürlich, so natürlich wie unter sich widersprechende Urteile bei jedem Menschen, der nicht ein vollkommener Systematiker ist. So kann es dem Dichter begegnen, dafs er, völlig versenkt in das Ausgestalten der Handlung, ganz unbewufst den örtlichen Hintergrund umwandelt, ohne sich zu vergegenwärtigen, dafs

er so in einen Widerspruch mit früher Gesagtem gerät. Nur die Hauptlinien der Örtlichkeiten werden fest und unveränderlich sein. Aber diese sind es auch bei Homer, und wie sie, so stimmen auch die Einzelheiten, die er näher beschrieben hat, durchaus zur Wirklichkeit. Und so habe ich denn von dem Besuch der Insel Ithaka die Überzeugung mit heimgenommen, dafs der Dichter der Odyssee dieses herrliche Eiland mit eigenen Augen geschaut hat.

Halle a. S. Rud. Menge.

Nachschrift. Eben, da ich vorstehenden Aufsatz an die Redaktion einsenden wollte, gelangte in meine Hände das 98. Ergänzungsheft von Petermanns Mitteilungen. Dasselbe enthält eine umfangreiche und gediegene geographische Monographie von Prof. Dr. Joseph Partsch in Breslau „Kephallenia und Ithaka". Obschon dieselbe sich natürlich gröfstenteils mit Fragen beschäftigt, die unserm Thema ferner liegen, und nur ein geringer Teil des Werkes auf Ithaka entfällt, so sind doch viele auch für den Philologen wertvolle Notizen über das ganze Buch verstreut, und ein Abschnitt ist auch der von uns behandelten Frage gewidmet. Der Verf. weist die Ausführung Herchers in nachdrücklichster Weise zurück.

An dem Texte meines Aufsatzes habe ich keine Veränderungen mehr vornehmen mögen, um ihm nicht den Wert eines selbständigen Zeugnisses zu nehmen, möchte mir aber erlauben, Nachfolgendes aus Partsch' Monographie mitzuteilen:

1. (S. 54) Der scharfblickende Leake spricht in seinen Travels in northern Greece III 24—55 schon 1805 die Überzeugung aus, dafs die Stadt Homers nicht auf der hohen Warte des Aëtos, sondern an der Bucht von Polis zu suchen sei. — — „Hercher hat seinen Witz erschöpft in scharfen und wirklich treffenden Einwendungen gegen Gells Hypothese und er, wie der ganze Chorus seiner Bewunderer, scheint mit deren Widerlegung alles für erledigt zu halten. Aber neben Gell steht auf eigenen Füfsen ein etwas stärkerer Gegner: Martin Leake. An ihm ist Hercher ganz still vorbeigegangen. . . Hercher hat die Örtlichkeiten, nach welchen Leake die Stadt der Odyssee verlegt, gar nicht gesehen, er scheint von ihrer Bedeutung für die ganze Frage nicht die leiseste Ahnung gehabt zu haben. Seine Beweisführung ist also offenbar lückenhaft und unzulänglich."

2. S. 56 führt er aus, dafs die richtige oder falsche Orientierung kein Prüfstein sei für das Vorhandensein oder den Mangel der Autopsie. „Gerade in dem vorliegenden Falle läfst sich nachweisen, dafs zu allen Zeiten im Bewufstsein der Besucher und selbst der Bewohner die Orientierung der ionischen Inseln eine sehr unsichere war. Zu allen Zeiten bekundet sich die Neigung, die südliche oder südöstliche Streichungsrichtung der einzelnen Inseln als eine rein östliche aufzufassen. . . Damit stimmt es vollkommen, wenn Ithaka in offiziellen Relationen vor die Nordseite Kephallenias verlegt wird. . . . (S. 57) Der Sprechende, also im Grunde der Dichter, nimmt für die Bezeichnung der Gruppierung der Inseln [draufsen im Meere] (Od. IX 21 ff.) seinen eignen Standpunkt offenbar auf dem Festlande, wie die Richtungsbezeichnung andeutet, etwa in Elis. Von seiner Küstenniederung aus erblickt man nahe gegenüber die sanften Umrisse der Berge von Zakynthos; ihr Nordende tritt den mächtigen Bergmassen Kephallenias nahe. Da dessen

Südostecke nahezu 30 km südlicher liegt als die Südspitze Ithakas, erscheint dieses als die äufserste, fernste Insel gegen NW. Bei der Weite der Entfernung verschwindet ein beträchtlicher Teil seiner Berge hinter der Meereswölbung und neben dem reichlich doppelt so hohen Ainos (auf Kephallenia), der gemäfs seiner geringeren Entfernung in wenig verkürzter Gröfse in Erscheinung tritt, macht Ithaka den Eindruck einer niedrigen Insel (χθαμαλή Od. IX 25). . . Für diesen Sänger also, dem der Eingang der Erzählung der Irrfahrten des Odysseus angehört, wird eine genaue Kenntnis Ithakas nicht vorauszusetzen sein. Zu einem andern Urteile führt die Prüfung mancher auf Ithaka selbst spielender Teile des Epos, welche recht bezeichnende Einzelheiten der Oberflächengestalt, die Menge ihrer Buchten und Berge, die spärlichen Quellen und die einzige Stadt in einer Weise zur Geltung bringen, die nicht ein Erzeugnis freier Phantasie sein kann."

3. S. 59 bespricht er ausführlicher, dafs die „Stadt" an der Bucht von Polis und die Stelle, wo die Freier auflauerten, bei der Insel Daskalion zu suchen sei.

4. S. 61 findet auch er auf der Südhälfte der Insel die Quelle Arethusa, den Koraxfelsen und die Weideplätze des Eumäus; den Phorkyshafen sieht er, wie wir, in der Bucht von Wathy. Die Nymphengrotte will er in der von uns beschriebenen Stalaktitenhöhle nicht wiedererkennen, ohne aber den von uns geschilderten Thatbestand in Abrede zu stellen.

5. (S. 61) „Die grofsen Grundgesetze der topographischen Gliederung Ithakas, die Hauptschauplätze der Dichtung, die Stadt und der mit ihr eng verbundene Herrschersitz, die Triften des Eumäus und die ihrem Bergstocke benachbarten Buchten sind mit so unverkennbarer Treue der Wirklichkeit entnommen, der Naturcharakter der Insel ist allenthalben so treffend, mit so feiner Abwägung der Vorzüge und Schattenseiten wiedergegeben, dafs in dieser frischen, ächten Lokalfärbung ein wesentlicher Reiz des Heldengedichts liegt".

6. (S. 96) „Der Getreidebau waltete im Altertum augenscheinlich vor. . . Die Verwandlung ihrer Getreidelandschaften in bevorzugte Sitze des Weinbaues ist erst ein Werk der Neuzeit". R. M.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. H. Gelzer, Georgii Cyprii Descriptio Orbis Romani. ed. H. G. Leipzig, B. G. Teubner, 1890. LXXII u. 246 S. 3 M.

2. B. Schmidt, Korkyraeische Studien. Beiträge zur Topographie Korkyras und zur Erklärung des Thukydides, Xenophon und Diodorus. Leipzig, B. G. Teubner, 1890. 102 S. 2,40 M.

3. P. Uhle, Plutarchs Lebensbeschreibungen grofser Helden Griechenlands und Roms. Als eine Geschichte der Griechen und Römer in Lebensbeschreibungen für Schule und Haus. II. Band: Die Helden Roms. Leipzig, B. G. Teubner, 1890. 601 S. 4,80 M.

4. E. Abel, Scholia recentia in Pindari Epinicia ed. E. A. Volumen prius. Scholia in Olympia et Pythia. Budapestini et Berolini sumptibus Academiae Litterarum Hungaricae. Apud S. Calvary eiusque socium. 1891. VI u. 480 S. 15 M.

5. Aristotelis Ethica Nicomachea. Recognovit brevique annotatione critica instruxit J. Bywater. Oxonii e typographeo Clarendoniano 1890. VII u. 264 S.

6. Fr. Vogel, Diodori Bibliotheca historica post J. Bekker et L. Dindorf rec. F. V. Leipzig, B. G. Teubner, 1890. LXV u. 461 S. 3,60 M.

7. H. Swoboda, Die griechischen Volksbeschlüsse. Epigraphische Untersuchungen. Leipzig, B. G. Teubner, 1890. X u. 320 S. 8 M.

8. Chr. Meyer, Zeitschrift für deutsche Kulturgeschichte. hsgb. von Ch. M. Neue Folge. I. Jahrgang, 1. Heft. Breslau, Verlag der Zeitschr. f. deutsche Kulturgeschichte, 1890. 120 S.

9. P. Uellner, Das Lied von der Glocke technisch erläutert nebst einer Beschreibung des Glockengusses und einer lithograph. Tafel in Farbendruck als Lehrmittel für Schulen. Düsseldorf, H. Michels, 1891. 15 S.

10. O. Brenner, Mittelhochdeutsche Grammatik. Sonderabdruck aus der 4. Auflage von Lorenz Englmanns Mittelhochdeutschem Lesebuch. 2. Auflage. München, J. Lindauersche Buchhandlung (Schöpping), 1889. 32 S.

11. H. Osthoff und K. Brugmann, Morphologische Untersuchungen auf dem Gebiete der indogermanischen Sprachen. Fünfter Teil (Schlufs). Leipzig, S. Hirzel, 1890. VIII und 268 S.

12. Joh. Rentsch, Johann Elias Schlegel als Trauerspieldichter mit besonderer Berücksichtigung seines Verhältnisses zu Gottsched. Leipzig, P. Beyer, 1890. 119 S.

13. H. Paul, Grundrifs der germanistischen Philologie. Zweiter Band, 1. Abteilung. 4. Lieferung (Bogen 25—31). Strafsburg, Karl J. Trübner, 1890. S. 385—496 — Inhalt: Geschichte der mittelhochdeutschen Litteratur von F. Voigt (Schlufs). — Geschichte der mittelniederdeutschen Litteratur von H. Jellinghaus. Geschichte der niederländischen Litteratur von Jan te Winkel. Geschichte der friesischen Litteratur von Th. Siebs (Anfang).

14. F. Ullsperger, Der Schwarze Ritter aus Schillers „Jungfrau von Orleans“. Abhandlung aus dem 9. Jahresbericht des K. K. Staats-Obergymnasiums in Prag-Neustadt. Prag 1890. 71 S. Selbstverlag des k. k. Staats-Ober-Gymnasiums.

15. G. Dubislav und P. Boek, Schulgrammatik der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. Berlin, R. Gärtners Verlagsbuchhandlung, 1891. 152 S.

16. W. Steuerwald, Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Mit erläuternden Anmerkungen und Aussprachebezeichnung der Eigennamen. 2. Auflage. München, Ernst Stahl sen., 1890. XII u. 454 S.

17. H. Schurtz, Der Seifenbergbau im Erzgebirge und die Walensagen. Stuttgart, J. Engelhorn, 1890. 77 S.

18. E. Schulze, Über die geographische Verbreitung der Süfswasserfische von Mitteleuropa. Stuttgart, J. Engelhorn, 1890. 14 S.

19. C. Witt, Geschichten aus der Geschichte. Für Knaben erzählt. Königsberg i. Pr., W. Koch, 1890. 185 S.

20. A. Koch, Die Schule und das Fremdwort. Essen, G. D. Bädecker, 1890. 85 S.

21. K. Menge, Trauer und Treue. Gedichte zur Feier der Geburts- und Sterbetage der deutschen Kaiser weiland Wilhelm I. und Friedrich III., sowie des Geburtstages Sr. Maj. des deutschen Kaisers und Königs von Preufsen Wilhelm II. Leipzig, B. G. Teubner, 1890. VII u. 155 S.

22. J. Treuge, Liederbuch für den Schulgesang. 3. Auflage. Münster, W. Niemann, 1890. 96 S.

23. G. Heine, Gesangschule für die unteren Klassen der Gymnasien, Real-, Bürger- und höheren Töchterschulen. 2. Auflage. Münster, W. Niemann, 1890. 44 S.

24. M. Weigert, Die Volksschule und der gewerbliche Unterricht in Frankreich. Mit besonderer Berücksichtigung des Schulwesens von Paris. 2. vermehrte Ausgabe. Berlin, Leonhard Simion, 1890. 74 S.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die verloren gegangene Harmonie des Körperlichen und Geistigen.

On ne peut pousser parallèlement jusqu'à leurs dernières limites la culture de l'esprit et l'éducation du corps. Lagrange.

Wenn eine Frage mit Eifer und Leidenschaft eine Zeit lang erörtert worden ist, so empfiehlt es sich allerdings eine Ruhepause im Kampfe der Meinungen eintreten zu lassen, auch wenn das letzte Wort offenbar noch lange nicht gesprochen ist. Wie will man klar unterscheiden und vorsichtig abwägen, ehe sich der Staub auf dem Operationsfelde gelegt hat? Erst in dem Schweigen ferner erwacht die wahre Besinnung, und es bedarf der Zeit, um Scheinargumente, welche nicht ihrer eigenen Kraft, sondern der Autorität des Vortragenden oder seiner Keckheit ihre Wirkung verdankten, von jenen anderen zu unterscheiden, welche einen lebensfähigen Keim in sich bergen. Auch für alle Fragen der Schulreform würde sehr viel gewonnen werden, wenn es möglich wäre, ihnen allen, den Pädagogen, den Ärzten, den zahllosen Freunden der deutschen Jugend aus den gebildeten Ständen, für einige Jahre Schweigen aufzuerlegen. Wo aber den Othello finden, der in dieses Stimmengeschwirr ein herrisches Halt rufen dürfte? Das Feuer müfste doch auch auf allen Punkten zugleich eingestellt werden. Sonst würde eine einseitige Meinung bald ein unverdientes Übergewicht erlangen. So lange also noch gekämpft wird, ist es auch die Pflicht aller, welche Erfahrung und Einsicht zu besitzen glauben, an dem Kampfe teilzunehmen, um durch ihren Beitrag die Schlufsentscheidung überall auf die richtigen Punkte lenken zu helfen.

Eine besonders ärgerliche Verwirrung erregt es, wenn tief im Wesen der Schule und namentlich des gemeinschaftlichen Unterrichtes wurzelnde Unvollkommenheiten, welche durch keinerlei Reformen beseitigt werden können, immer wieder vom Standpunkte einer einseitigen und übelwollenden Betrachtung scharf

angegriffen werden. Dahin gehört so vieles, was seit dem Aufsehen erregenden Aufsatze des Dr. Lorinser zum Schutze der Gesundheit in den Schulen gesagt worden ist. So geschickt man aber auch die Ventilation und Heizung verbessern mag, gesünder wird es jedenfalls für die Jugend sein, im Freien ihre Tage zu verleben als in den Schulräumen. Wenn es ferner wahr ist, dafs vor allem in der Jugend die Bewegung ein Bedürfnis ist, so wird das vielstündige Stillsitzen in der Schule und zu Hause bei der Arbeit immer eine gesundheitsfeindliche Qual bleiben, die durch längere Zwischenpausen und Herabminderung der Ansprüche an die häusliche Thätigkeit wohl gemildert, aber nicht beseitigt werden kann. Nicht anders steht es hinsichtlich der Augen. Mag man noch so viel verbessern an den Schulbänken und Schultischen, mag man noch so viel Sorgfalt auf den Druck der Schulbücher verwenden, die Nötigung, das Auge angestrengt vorwiegend in der Nähe zu gebrauchen, wird stets die Gefahr der Kurzsichtigkeit in sich bergen. Hinsichtlich dieses letzten Punktes ist dann freilich zur Beruhigung des alarmierten Publikums von einsichtigen Augenärzten bemerkt worden, dafs die Kurzsichtigkeit innerhalb gewisser Grenzen nicht als eine Krankheit des Auges gelten kann. Aus demselben Gesichtspunkte, meine ich, mufs man die anderen Schäden betrachten, welche dem Körper durch die Schule zugefügt werden. Man sei unausgesetzt bemüht, schädliche Einflüsse auszurotten; aber vor allem stimme man sich zur Resignation und gestehe sich ein, dafs die Schule mit allem, was sie im Gefolge hat, stets ein Hemmnis für das Gedeihen des Körpers innerhalb gewisser Grenzen bleiben mufs, auch wenn die gewünschten Schulärzte, Regierungsschulärzte, Reichs- oder Ministerialschulärzte eingesetzt und mit diktatorialer Gewalt ausgerüstet würden. Was ist auch rein nützlich und rein schädlich? In allen Lebensthätigkeiten ist das Nützliche mit dem Schädlichen aufs innigste verbunden. Mag die Wissenschaft auch noch so freudig fortschreiten, das Sinnliche und Geistige, das Körperliche und Seelische bleiben Gegensätze, welchen nicht zugleich und in gleicher Weise genügt werden kann. Will die Menschheit auch nur bleiben, was sie geworden ist, so wird man schon in die Bedingung willigen müssen, dafs Wissen und Geisteskultur, zumal im gemeinsamen Unterrichte, nur unter Schädigung der körperlichen Entwicklung erworben werden können. Damit soll nicht gesagt sein, dafs alles Lernen zu wirklicher Krankheit, zu ausgesprochenem Siechtum führen müsse. Bis dahin ist noch eine weite Strecke. Wer aber das eigentlich Menschliche in sich dem gebieterischen Bedürfnisse des Jahrhunderts gemäfs entwickeln will, wird stets auf einige, im günstigsten Falle wenigstens zeitweilige Opfer hinsichtlich des Körpers gefafst sein müssen. Das ist eine harte Notwendigkeit. Nur auf dieser Grundlage also darf eine Schulhygiene aufgebaut werden.

Eine kräftige und erspriefsliche Arbeit des Geistes ist freilich ohne Gesundheit des Körpers auf die Dauer nicht möglich. Dieser Satz ist unanfechtbar, und vergebens beruft man sich auf das Beispiel einiger Dichter, Philosophen und Gelehrten, welche einem schwächlichen, ja siechen Körper zum Trotz Wunderwerke des Geistes haben erstehen lassen. Eine Zeit lang kann wohl die Kraft des Willens, zumal wenn ein würdiges Ziel winkt, über die körperlichen Beschwerden hinweghelfen; aber die Natur pflegt für solche Zugeständnisse bald hohe Zinsen zu fordern. Man soll jedoch zwischen einem gesunden und einem zu ungewöhnlicher Kraft entwickelten Körper zu unterscheiden wissen. Auch vor dem Irrtum soll man sich hüten, als halte die Energie des körperlichen Lebens mit der Energie des geistigen Lebens stets gleichen Schritt. Im Gegenteil, soll der Körper zu strahlender Schönheit, zu imponierender Stärke entwickelt werden, so mufs das geistige Leben, wenn auch nicht geradezu in Schlaf versenkt, so doch auf ein bescheidenes Mafs herabgedrückt werden. Mit noch gröfserem Rechte vielleicht aber kann man dasselbe vom Geiste sagen: eine strotzende Lebensfülle des Körpers ist nicht eine Unterstützung, sondern ein Hemmnis für die geistige Thätigkeit. Auf diese Wahrnehmung ist es ohne Zweifel zurückzuführen, wenn Pythagoras, Sokrates, Plato den Körper als das Grab oder den Kerker der Seele bezeichneten. Dem Philosophen, heifst es im Phädon, zieme es, sich vom Körper je länger je mehr loszulösen, um so schon im Leben dem Geiste eine freie Thätigkeit zu ermöglichen. Wir denken heute anders über die Beziehungen des Physischen zum Psychischen und Moralischen. Zu einem gesunden geistigen Leben scheint uns die leibliche Gesundheit unentbehrlich. Aber dafs Körper und Geist in demselben Mafse gepflegt werden können und müssen, ist ein vorschneller Schlufs. Ist doch die Harmonie zwischen dem Leiblichen und Geistigen im Menschen längst aufgehoben, und ist doch erst durch diese geringschätzige Behandlung des Körpers eine moralische Gestaltung unseres Inneren möglich geworden.

Nachdem man unter dem Einflusse einer spiritualistischen Weltanschauung den Körper als den unwürdigen Gefährten der Seele so lange gar keiner Beachtung gewürdigt hatte, ist man jetzt wieder geneigt, nach der anderen Seite zu weit zu gehen. Der Anfang dieser gar zu hohen Wertschätzung des körperlichen Lebens ist auf Rousseaus Emil zurückzuführen. Denn hatten auch andere vor ihm Ähnliches gesagt, so bedurfte es doch einer so zündenden Beredsamkeit, um die Reaktion in Gang zu bringen. Merkwürdigerweise blieb die Bewegung zu Gunsten der körperlichen Erziehung trotz der eifrigen Übertreibungen der Theorie immer in recht bescheidenen Anfängen stecken. Wenn man also heute die Lehre, dafs Körper und Geist von der öffentlichen Schule gleichmäfsig gepflegt werden müfsten, bekämpft, so ge-

schieht das zunächst nur aus einem theoretischen Interesse, und um die bestehenden Schuleinrichtungen gegen unverdiente Angriffe zu schützen. Hier in Deutschland wenigstens ist vor der Hand keine Gefahr, dafs auf der Schule der Geist über dem Körper vernachlässigt werden möchte.

In besonders klarer Beleuchtung erscheint das schwierige Problem der physischen Erziehung in den Ausführungen H. Spencers, der doch einem Lande angehört, in welchem die körperlichen Übungen seit lange im höchsten Ansehen stehen. In seinem Buche über physische, intellektuelle und moralische Erziehung legt dieser auf die Pflege des Körpers das gröfste Gewicht; so jedoch, dafs er sich mehr von einer andauernd vernünftigen Behandlung des Körpers verspricht als von den eigentlichen und anstrengenden gymnastischen Übungen. Kenntnis der Physiologie gehört nach ihm nicht minder zur Erziehung als Kenntnis der Psychologie, und er wundert sich, dafs man besser mit der Ernährung und physischen Erziehung des Viehes Bescheid wisse als mit der des Kindes. Hinsichtlich der körperlichen Übungen findet er die Einrichtungen seines Landes, was die Knaben betrifft, ausreichend; nicht so hinsichtlich der Mädchen, denen gleichfalls die lärmenden Spiele zu gönnen seien und die man doch in dem Wahne erziehe, als seien Kraft und blühende Gesundheit plebejische Eigenschaften. Gestützt auf die Physiologie, weist er auf die Gefahren der geistigen wie der körperlichen Überanstrengung hin. Schwerer wieder gut zu machen, sagt er, sind ohne Zweifel die Folgen einer zu frühen oder zu lange andauernden und in ihrer Richtung sich gleichbleibenden geistigen Überanstrengung; aber auch dem Körper könne man sicherlich zu viel zumuten. „Verlangt man," sagt Spencer, „von der Natur an einem Punkte zu viel, so stellt sie durch Abzüge an einer anderen Stelle das Gleichgewicht wieder her. Läfst man sie ruhig ihren Weg gehen und begnügt man sich, ihr, so zu sagen, das jeder Altersstufe entsprechende Rohmaterial zum körperlichen und geistigen Wachstum zu liefern, so wird sie mit der Zeit ein im ganzen harmonisch entwickeltes Individuum hervorbringen. Drängt man sie, an einem Punkte ein über das Normale hinausgehendes Wachstum hervorzubringen, so giebt sie nach einigem Widerstreben allerdings nach; aber sie vernachlässigt dann über dieser aufgenötigten Arbeit eine andere wesentliche Seite ihrer Thätigkeit." Die Tendenz jenes Buches ist, vor zu hohen Ansprüchen hinsichtlich der intellektuellen Erziehung zu warnen und die körperliche als ihr ebenbürtig erscheinen zu lassen. Um so bemerkenswerter ist es, dafs mit solcher Klarheit auch auf die unausbleiblichen Folgen der körperlichen Überanstrengung hingewiesen wird. „Es ist eine bekannte Erfahrung," sagt er, „dafs zu angestrengte körperliche Arbeit die Leistungsfähigkeit des Geistes verringert, dafs eine Fufsreise, von auch nur einem Monat, ohne Ruhe-

pausen, in einen Zustand geistiger Stumpfheit versetzt, dafs Leute, deren Beschäftigung eine fortdauernde Muskelarbeit ist, von niedriger geistiger Leistungsfähigkeit sind." Denkt man der Frage jedoch tiefer nach, so wird man die Erörterung des englischen Philosophen an einer wichtigen Stelle lückenhaft finden müssen.

Wenn die zu starke Gehirnthätigkeit, sagt H. Spencer, nur um ein geringes über das Normale hinausgehe, so sei das auch nur eine mäfsige Behinderung für die körperliche Entwicklung. Der Wuchs wird dann um ein weniges hinter dem, was er sonst hätte werden können, zurückbleiben, die Muskeln werden weniger umfangreich, das Gewebe weniger fest sein. Rein physiologisch betrachtet nämlich, verbraucht das Gehirn, welchem das Blut während der gesteigerten Denkthätigkeit reichlicher zuströmt, für sich einen unverhältnismäfsig grofsen Teil von dem für die Erhaltung und den Aufbau des ganzen Körpers Bestimmten. Bei sehr weit über das Normale gesteigerter Denkthätigkeit aber wird nicht blofs der Körper im allgemeinen, sondern auch das Gehirn selbst in seiner Entwicklung und Thätigkeit sichtlich gehemmt, und die Folgen sind am beklagenswertesten in der Jugend, wo dieses Organ durch solche Überanstrengung zum Schaden für das ganze kommende Leben in seiner Entwicklung beschleunigt wird. Dazu gesellen sich die Qualen einer gestörten Herzthätigkeit, einer gestörten Verdauung, eines unregelmäfsigen und unvollkommenen Schlafes. Wahrlich man mufs blind sein, ruft er aus, um zu glauben, der Zuwachs an Wissen und die Verfeinerung der Denkthätigkeit sei durch diese lästigen Störungen der wichtigsten Lebensthätigkeiten, von welchen nicht blofs alle Freude am Leben, sondern auch alles Gelingen abhängt, nicht zu teuer erkauft worden.

Man braucht allerdings nicht tiefere physiologische Studien gemacht zu haben, um zu begreifen, dafs eine hochgesteigerte, einseitige, nicht lange und oft genug unterbrochene Anstrengung des Kopfes die verhängnisvollsten Folgen haben mufs. Wie aber steht es mit der gewöhnlichen Lernarbeit des Kindes und mit der gewöhnlichen Geistesarbeit des Erwachsenen, der, ohne sich gerade durch emsigen und angestrengten Fleifs umzubringen, wie man zu sagen pflegt, doch den gröfseren Teil des Tages über mit seinem Kopfe thätig ist? H. Spencer antwortet mit den Physiologen, dafs auch hier die Folgen jenes gestörten Gleichgewichtes zwischen Körper und Geist stets vorhanden sein müssen, wenn sie sich auch weniger deutlich und gewaltsam äufsern. Unablässig wirksame Störungen niederen Grades, so darf man aber doch weiter schliefsen, bringen mit der Zeit gleichwohl sehr sichtbare Wirkungen hervor, und wenn dann der Arzt von Blutarmut, von schlechter Mischung der Säfte, von schwächlicher Konstitution oder Nervosität redet, so will er damit,

von jener langsam wirkenden Ursache absehend, nur den gewordenen Zustand charakterisieren, und das grofse allgemeine Gegenmittel, zumal in unserer den Arzneien abgeneigten Zeit, ist natürlich Ruhe, Unterbrechung der gewöhnlichen Thätigkeit, deren Einseitigkeit doch die Krankheit verschuldet hat, und Aufenthalt in reiner Luft.

Welches sind nun aber die Grenzen einer normalen und das Gedeihen des Körpers in keiner Weise hindernden Gehirnthätigkeit nach H. Spencer? Hier zeigt seine geistvolle Schrift eine bedenkliche Lücke. Ist es, frage ich, für die mit dem Geiste heute Arbeitenden überhaupt noch möglich, sich an einer normalen Gehirnthätigkeit genügen zu lassen? Und sollte diese Frage verneint werden müssen, würde dann Siechtum und körperliche Verkümmerung der grausame Preis sein, um welchen diese geistige Überlegenheit unter allen Umständen erkauft werden müfste? Oder ist es möglich, seinen Geist frei zu entfalten, ohne den Körper darüber allmählich verkommen zu lassen? Zwar ist es klar, dafs man nicht zween Herren zugleich dienen kann, zumal wenn sie Unvereinbares verlangen. Aber vielleicht giebt es ein Mittleres zwischen der vollen Entfaltung des Körpers und seiner offenbaren Verkümmerung. Wie nun, wenn es das Ziel der körperlichen Erziehung, wenigstens bei den Höherstrebenden, wäre, diese Mitte innezuhalten, wo der Körper zwar nicht seine volle Energie entfaltet, aber doch auch nicht durch Hemmung wichtiger Lebensfunktionen untergraben wird?

Was man gewöhnlich Krankheiten nennt, das sind die groben Störungen des körperlichen Lebens. Ein weiter Zwischenraum aber trennt das leiseste, eben erst merklich gewordene Mifsbehagen von der vollkommenen Seligkeit einer völlig ungestörten Gesundheit, die vielleicht selbst dem Gesundesten immer nur in flüchtigen Augenblicken zu teil wird. Zwischen dem Vollkommenen und dem geradezu Verkümmerten liegt in weiter Ausdehnung und in zahllosen Abstufungen das Gebiet der erträglichen Zustände. Dazu kommt, dafs durch Accommodation ein nicht recht passendes Medium allmählich zu einem passenden werden und entsprechende Umbildungen hervorbringen kann. Demnach befinden sich Spencer und die Physiologen mit ihren beredten Ausführungen zu Gunsten des physischen Lebens durchaus in dem Falle J. J. Rousseaus, dessen Erziehungsvorschläge dem Menschen eine Vollkommenheit der körperlichen Bildung geben wollten, welche dieser allerdings eingebüfst hatte, aber im Laufe einer natürlichen Weiterentwicklung, und welche er nicht mit Verzichtleistung auf alles inzwischen erworbene Höhere kann wiedergewinnen wollen. Sicherlich kann man nicht scharf genug gegen die Anhäufung eines unfruchtbaren, unter Qualen und unter Schädigung der Gesundheit durch widernatürliche Anstrengungen äufserlich erworbenen, aber nicht angeeigneten Wissens reden.

Aber die heutigen Vorkämpfer der physischen Erziehung schiefsen über das Ziel hinaus, und man könnte ihre Vorschläge nicht annehmen, ohne auf eine nennenswerte Geisteskultur überhaupt zu verzichten. Überdies möchte ich behaupten, dafs sie arg übertreiben. Von einer so hochgradigen physischen Verkommenheit, wie sie nach jenen Darstellungen die Regel und die unausbleibliche Folge der zu hohen Anforderungen unserer Schulen sein soll, wird jeder Schulmann aus dem Umkreise seiner Thätigkeit nur wenige Fälle in der Erinnerung haben. Aufserdem sind doch aus der Vergangenheit und aus der Gegenwart viele Gelehrte bekannt, welche sich bis in ein hohes Alter hinein einer gleichmäfsigen und festen Gesundheit rühmen konnten, und zwar nicht blofs solche, welche ihr Leben einem allerdings wenig zehrenden Sammel- und Nachschlagefleifse gewidmet hatten, sondern auch andere, welche ohne Zweifel energische Denker waren.

Alle Organe kräftigen sich durch Übung und Thätigkeit. Selbst Arbeiter gewöhnlicher Konstitution gewinnen den Muskeln, welche sie täglich ins Spiel setzen, Leistungen ab, welchen ein kräftigerer, aber harmonisch entwickelter Körper nicht gewachsen ist. Ein solches Organ von einer durch lange, unablässige Übungen vieler weit über das ursprüngliche Mafs gesteigerten Leistungsfähigkeit ist auch das Gehirn. Auch nach seinem Tode ja lebt das Individuum auf Erden fort, und zwar nicht blofs in dem Sinne des Aristoteles, welcher in dem Fortpflanzungstriebe eine Sehnsucht nach Unsterblichkeit erblickte, sondern das Facit des einzelnen Lebens, so geringfügig es auch sein mag, ist nie für die Gesamtheit verloren und hilft, ganz im Sinne des persischen Mythus, das Reich des Lichtes oder der Finsternis befördern, indem es stets einen minimalen Beitrag zur Veredlung oder zur Verschlechterung der Menschheit überhaupt liefert. Kann sich nun auch nicht der Ertrag eines das Geistige bevorzugenden Lebens vererben, so vererbt sich doch einerseits die Neigung, in dem Geistigen seine wahre Heimat zu suchen, und andererseits die Leichtigkeit, sich in diesem Gebiete zurechtzufinden. Die Kinder der Wilden, hierin den Tieren ähnlich, finden sich weit schneller in die täglichen Aufgaben des Lebens als die Kinder civilisierter Völker; aber selbst die Klügsten unter ihnen ermüden noch in den späteren Jahren ihrer Kindheit, nach dem Berichte der Reisenden, weit schneller bei den wichtigsten geistigen Operationen als unsere Kinder im Anfange ihrer Lernzeit. J. J. Rousseau konnte durch seine fulminante Beredsamkeit die Welt wohl eine Weile glauben machen, dafs wir ganz unserem Wesen untreu geworden wären: bald begriff man wieder, dafs trotz aller Auswüchse der Kultur, trotz des falschen Raffinements eines einseitig geistigen Lebens, wir von Anfang an dazu bestimmt waren, allmählich in uns dem Geiste das Übergewicht über den Körper zu verschaffen. Das Wort, es müsse die Erziehung sich angelegen

sein lassen, dem Körper wie dem Geiste dieselbe Pflege zu widmen, ist demnach mit Vorsicht aufzunehmen. Schon seit langem hat sich, nicht durch einen verhängnisvollen Zufall, sondern aus einer inneren Notwendigkeit unserer Natur heraus unser Geist auf Kosten des Körpers entwickelt. Unser Körper besitzt nicht mehr das festgefügte Gewebe, die Muskelkraft, die scharfen Sinne des Urmenschen. Aber wir haben reichen Ersatz dafür gefunden, und unsere heutigen Vorzüge sind überhaupt nicht mehr verbunden mit so hervorragenden körperlichen Eigenschaften denkbar. Aufgabe der heutigen Erziehung ist demnach den Geist zu pflegen und zu bilden und den Körper darüber nicht zu vernachlässigen, nicht aber den Körper als einen dem Geiste durchaus Ebenbürtigen zu behandeln. Die Entwickelung des Geistes mögen wir wenigstens in denen, welche das Salz des Staates sein sollen, so hoch zu steigern suchen, als es eine vernünftige Rücksicht auf die Bedürfnisse des Körpers irgend gestattet; wollen wir aber dem Körper durch eine liebevolle Pflege zu einer möglichst vollen und vielseitigen Entfaltung verhelfen, so müssen wir uns schon an einer bescheidenen Kultur des Geistes genügen lassen und in ziemlicher Entfernung von dem Wege stehen bleiben, welcher auf die Höhe des Jahrhunderts führt.

Es gehört sicher zu den beherzigenswertesten und doch am meisten vernachlässigten Aufgaben der Erziehung, das Ideal einer vernünftigen, durch Frohsinn und Gesundheit herrlich belohnten Lebensweise in den Köpfen der Schüler entstehen zu lassen und ihrem Willen die Richtung auf ein solches Leben zu geben; dafs aber von Seiten der Schule ohne Schädigung wichtigerer Aufgaben viel mehr Gewicht auf die Körperübungen gelegt werden könne, als jetzt bereits geschieht, das leugne ich. Auch wenn sich also die Zeit zu einer wirklichen Kultur der Körperkraft finden liefse, würde es mit Rücksicht auf den einer edleren Entwicklung des Innern widerstrebenden Gesamtzustand, welche davon die unausbleibliche Folge sein müfste, zu widerraten sein, nach dieser Seite über das jetzige bescheidene Mafs weit hinauszugehen. Die englischen Schulen, welche man uns als Muster vorhält, können uns kein Vorbild sein. Unser Schulwesen ist weit besser organisiert, wie erst kürzlich wieder von E. Weber in dieser Zeitschrift (1890) auseinandergesetzt ist, und wenn wir jene auch um die reichen Hülfsmittel, die sie zur übertrieben vornehmen Ausrüstung ihrer grofsen Unterrichtsanstalten verwenden konnten, beneiden dürfen, wenn wir auch von mancher ihrer pädagogischen Gewohnheiten, welche auf die Bildung eines selbständigen Charakters hinzielen, lernen können, so dürfen wir uns doch, alles in allem, als die im Schulwesen sehr viel weiter Gekommenen betrachten. Ein französischer Philosoph, Guyau, beschreibt in seiner kürzlich erschienenen, posthumen Schrift „Über Erziehung und Erblichkeit“ das Schülerleben in Harrow, Eton und

Rugby und, wiewohl er in den Fufsstapfen H. Spencers wandelt und es für die nächste Pflicht des Erziehers hält, den Körper seines Zöglings vernünftig zu behandeln, macht er doch dem englischen System im Gegensatz zu der heute überall bekämpften geistigen Überladung (surmenage intellectuel) den sonst nirgends gehörten Vorwurf des surmenage physique. „In einem sonderbaren Gegensatze zu dem, was in Frankreich vorgeht, reden die Ärzte in England, wenn sie auf Überbürdung zu sprechen kommen, von physischer Überbürdung, und ihre Angriffe richten sich gegen den Mifsbrauch der Kraftspiele.“ Ja, in England selbst regt sich seit langem der Unwille gegen diese übertriebene und geradezu gefährliche Pflege anstrengender Spiele in den Schulen. W. Collins beruft sich in der Vorrede zu einem seiner Bücher auf die allgemeine Meinung der englischen Ärzte und bezeichnet die Manie der Muskelpflege als eine nationale Excentricität, welche schreckliche Opfer fordere, Opfer im Physischen nicht blofs, sondern noch bedenklichere in moralischer Hinsicht, weil im Gefolge aller Athletenspiele und der übereifrigen Muskelkultur sich eine Brutalität einstellt, welche selbst durch den regelmäfsigsten Besuch des Gottesdienstes nicht wieder herausgebracht werden kann. Mit demselben zornigen Nachdrucke haben sich andere angesehene Männer, wie Matthew Arnold und E. Littleton, gegen die in England üblichen Übertreibuugen der körperlichen Erziehung ausgesprochen.

Im übrigen pflegt übersehen zu werden, dafs das Turnen nur eine Seite der körperlichen Erziehung betrifft und dafs es sogar viel Schaden stiften kann, wenn diese Übungen nicht an passender Stelle in die Gesamtheit einer einigermafsen bewufsten Körperpflege eingereiht werden. Den eifrigen Bemühungen unserer Zeit um Hebung des Schulwesens ist auch dieser Punkt nicht entgangen, und man hat sogar gefordert, dafs an den Schulen in besonderer Stunde hygienischer Unterricht, womöglich gar von Ärzten, erteilt werden solle. Dieser Vorschlag ist nun allerdings nicht annehmbar. Aber die Frage ist damit nicht erledigt, und es bietet sich hier pädagogisch und medicinisch zugleich Gebildeten die dankbarste Gelegenheit, nicht blofs der Schule, sondern der gesamten Nation eine grofse Wohlthat zu erweisen. Ein Wissen, welches für die ganze Gestaltung des Lebens fruchtbar gemacht werden soll, mufs eben schon in der Jugend erworben werden. An populären hygienischen Schriften, welche sich an die Erwachsenen wenden, fehlt es ja nicht. Gleichwohl wird im allgemeinen so unsinnig wie möglich gelebt, und alle Stände, wenn man von den wenigen, meist durch Krankheiten erst zur Besinnung Gebrachten absieht, scheinen miteinander in unvernünftigen Lebensgewohnheiten wetteifern zu wollen. Wenn man es denn doch einmal mit zu den Aufgaben der Schule rechnet, auch für die körperliche Erziehung ihrer Zöglinge zu sorgen, so

wird sie weit gröfseren Nutzen noch als durch das Turnen durch gelegentliche, aber doch nachdrucksvolle Mitteilung der Hauptbedingungen alles körperlichen und geistigen Wohlbefindens stiften können. Man verlangt heute so oft und so zornig von der Schule, sie solle auf überflüssigen Kram verzichten und Nützliches und Verwertbares mitteilen und ihre Zöglinge für das Leben wirklich reif machen. Was giebt es aber Nützlicheres als seinen Körper richtig behandeln zu wissen? In gewissem Sinne allerdings ist das Turnen die angewandte Gesundheitslehre, aber doch nur für einige Punkte derselben. Überdies ist es eine künstliche Thätigkeit, welche zum Zweck hat, für die vorwiegende Einseitigkeit der gesamten Lebensweise eine schnelle Ergänzung zu bieten. Wer ein vorwiegend körperliches Leben führt oder ein solches, in welchem körperliche und geistige Thätigkeit gemischt sind, der bedarf keiner besonderen Veranstaltungen, um seine Muskeln und Lungen zu kräftigen und um sein Blut in richtiger Cirkulation zu erhalten. Aber das Leben der gebildeten Städter und vor allem das Schulleben bedarf einer Ergänzung, und weil die anderen Thätigkeiten und Pflichten nicht gestatten, einen steten Wechsel zwischen körperlicher und geistiger Übung herzustellen, was ohne Zweifel das Beste wäre, so sucht das Turnen durch kräftigere und so zu sagen koncentrierte Übungen, welche in verhältnismäfsig kurzer Zeit viel leisten, diesem Mangel abzuhelfen.

Turnübungen in regelmäfsigen Zwischenräumen haben also den Zweck, das immer wieder hinschwindende Gleichgewicht zwischen Körper und Geist ruckweise wiederherzustellen. Sind sie aber auch im stande, das Natur- und Vernunftwidrige der gesamten körperlichen Lebensweise gut zu machen? Für sich allein nicht, wenn ihre Wirkung gleich darauf immer wieder durch einen Rückfall in die alten, fehlerhaften Gewohnheiten zunichte gemacht wird. Vier Wochen in Kissingen oder Karlsbad bringen ja Erleichterung. Wie soll der gebesserte Zustand aber dauern, wenn gleich darauf wieder weiter geschwelgt wird? Vier Wochen schon in einem Nordseebade pflegen von sichtbarer Wirkung zu sein. Was können sie aber denen für Segen bringen, welche zurückgekehrt wieder Tag und Nacht in engen, schlecht ventilierten Räumen zubringen? Wer sich die Grundbedingungen der Gesundheit und Kraft schaffen will, mufs aus seinen täglichen, ja stündlichen Gewohnheiten, soweit es sein Aufenthaltsort und die Pflichten seines Berufes irgend gestatten, alles Naturwidrige und Hemmende oder gar direkt Schädigende zu entfernen suchen. Im kleinen, Minute für Minute, sammelt man das Riesenkapital einer festen Gesundheit. Auch die Natur schafft Gewaltigeres noch als durch ihre plötzlich ausbrechenden und gewaltsamen Umwälzungen durch ihre stetig, langsam und unmerklich wirkenden Kräfte. Selbst wenn nun aber alle unsere Schulen in

Internate umgewandelt würden, was ja durchaus nicht zu wünschen wäre, so würden doch die Lehrer nur im grofsen und ganzen durch direkte Anordnungen für die Gesundheit ihrer Zöglinge sorgen können. Wenn selbst der geschickteste Arzt, um mit seinem einzelnen Patienten des Erfolges sicher zu sein, auf dessen Willigkeit und auf einen Grad von Einsicht mufs rechnen können, um wie viel mehr wird der öffentliche Erzieher sich an die Mitwirkung seiner zahlreichen Zöglinge und an ihren Verstand wenden müssen, umsomehr als es hier nicht einen durch ausgesprochene Schmerzen an sich erinnernden Körper herzustellen, sondern einen bedrohten oder leise und unmerklich verfallenden zu retten und zu kräftigen gilt. Schon der Kranke mufs schädlichen Gewohnheiten entsagen, den Gefahren für seine Gesundheit mit Bewufstsein ausweichen lernen. Es mufs ihm Einsicht verschafft werden in die Hauptbedingungen des körperlichen Gedeihens. Dazu bedarf es keiner zeitraubenden, subtilen, durch wissenschaftliche Termini erschwerten Auseinandersetzung. Schon in der Volksschule kann alles Wichtige gesagt und verstanden werden. Der Kreis wird sich schon bedeutend erweitern dürfen in der höheren Bürgerschule. In den höheren Schulen nun vollends bieten alle Unterrichtsgegenstände, sich auch in dieser Hinsicht gegenseitig ergänzend, zahlreiche Gelegenheiten, die grofsen Fragen der Lebenskunst aus den verschiedensten Gesichtspunkten zu behandeln; jedoch darf über der theoretischen Gründlichkeit nicht die Eindringlichkeit geopfert werden, damit den Schülern ein Stachel in der Seele zurückbleibe und ihnen wirklich das Verlangen entstehe, soweit es unsere künstlichen Einrichtungen irgend gestatten, ohne Prahlerei jenen unabänderlichen Naturgesetzen, welche unbarmherzig ihre Rechte eintreiben, gemäfs zu leben. Die meisten Gebildeten heute haben ja wohl die Botschaft gehört, allein ihnen fehlt der Glaube. Sie scheinen zu wähnen, was über Atmen, Essen, Trinken, über Regelmäfsigkeit und Mäfsigkeit gesagt werde, seien nur Theorieen müfsiger Träumer oder Übertreibungen. Das eben ist ein Irrtum. Es mag schwer sein, die Leidenschaft zu bändigen; aber jene elementaren Vorschriften der Hygiene lassen sich mit so zwingender Logik als richtig beweisen, dafs, wer sie wirklich erfafst hat, falls er nicht von schimpflichster Willensschwäche ist, das Verlangen in sich fühlen mufs, ihnen gemäfs zu leben. Wären unserer heutigen Generation die Hauptparagraphen aus der Grammatik des physischen Lebens in ihrer Jugend nachdrücklich in die Seelen gearbeitet worden, so würden wir Erwachsene nicht fast alle, selbst die gesund gebliebenen nicht ausgenommen, auf unsere verflossenen Jahre zurückblickend, uns nicht zu gestehen brauchen, dafs wir uns lange, in offenbarer Unkenntnis hygienischer Hauptsachen, um manche frische Stunde und um einen guten Teil unserer Leistungsfähigkeit gebracht haben. Die Ausrede, der

Geist sei willig, aber das Fleisch sei schwach, ist hier auch nicht an ihrem Platze. Früh gefafste Gewohnheiten werden zur anderen Natur, und zu den ersten entscheidenden Schritten mufs eben die eindringliche Wärme und Klarheit der Belehrung die Kraft verschaffen. Nachher wird das Natur- und Vernunftgemäfse auch stets das Angenehmere sein. Wenn irgendwo, so bewahrheitet sich hier die Lehre des Sokrates, dafs die klare Erkenntnis des Guten und Richtigen ein dem entsprechendes Handeln zur Folge habe. Oder ist es denkbar, dafs ein Mensch von leidlich klarem Verstande von dem Vorgange des Atmens eine Vorstellung gewonnen habe, ohne in sich das gebieterische Bedürfnis zu spüren, überall in seinem Umkreise, soweit ihn nicht die Rücksicht auf andere abhält, sich jenes zum körperlichen wie geistigen Gedeihen notwendigste Lebenselement, eine reine Luft, zu verschaffen? Unwiderlegliche Zahlen beweisen ja, wie viel Kubikmeter der Wohnraum haben mufs, um ohne Lufterneuerung für einen ganzen Tag das Luftbedürfnis auch nur eines einzelnen Menschen zu decken. Und ähnlich steht es mit der Pflege der Haut, wiewohl hier die Bequemlichkeit der Ausführung schon ernstere Hindernisse bereitet. Es heifst also, die Aufgabe der physischen Erziehung viel zu einfach fassen, wenn man sagt, durch Turnübungen müsse der geistigen Thätigkeit das Gegengewicht gehalten, müfsten Muskeln und Lungen gekräftigt werden. Wie die intellektuelle Erziehung nicht blofs Kenntnisse mitteilt und Fähigkeiten weckt, sondern es als ein noch höheres und besseres Ziel betrachtet, den Bildungstrieb überhaupt geweckt und gestärkt zu haben, so ist es auch die Aufgabe der physischen Erziehung, nicht blofs durch Turnübungen während der Dauer des Schulbesuches zu nützen und das Verlangen zu wecken, durch ähnliche Übungen in Zukunft das störende Übergewicht des geistigen Lebens zu mildern, sondern der Einsicht und dem Willen die dauernde Richtung auf ein richtiges und vernünftiges körperliches Leben zu geben. Das Wort, dafs der wahre Erzieher daran arbeite, sich überflüssig zu machen, gilt vom Physischen nicht minder als vom Moralischen und Intellektuellen. Wie bedeutungslos sind die anderen naturwissenschaftlichen Elementarkenntnisse im Vergleich zu einem Wissen, ohne welches man in einem Zeitalter der künstlichen Einrichtungen, dem wichtige Instinkte durch die Mifsachtung des Natürlichen verloren gegangen sind, stets Gefahr läuft, sich an unsinnige Gewohnheiten zu verlieren! Wer seinen Körper nicht zu behandeln versteht, dem fehlt ein wesentlicher Bestandteil der Bildung. Von der Beobachtung der grofsen Hauptgesetze bis zur fein abwägenden Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse der besonderen Lage und Anlage ist freilich ein grofser Schritt. Jedenfalls aber mufs die Schule in allen ihren Formen in dem Zögling die Ahnung wecken, dafs es eine Kunst der physischen Lebensregelung giebt. Es ist

ungebildet, wenn man für das immer Wiederkehrende in jedem Falle immer wieder besondere Vorschriften von Seiten des Arztes nötig hat [1]).

Dazu kommt, dafs diese Anleitung zu einer physischen Selbsterziehung auch in moralischer und intellektueller Hinsicht die reichste Ausbeute gewährt. Vor allem erscheint in ihrem Gefolge die Tugend der Mäfsigkeit. Neben dieser können die widerwärtigen Prahlereien, mit welchen die reifere Jugend in den besten Jahren den Überschufs ihrer Kraft vergeudet, nicht bestehen. Was dem Ungebildeten als eine imponierende Kraftprobe erscheint, ist in den Augen dessen, der zu sehen gelernt hat, eine lächerliche Unsinnigkeit, welcher ein fest gefügter Körper wohl ein Zeit lang widersteht, welche aber, zur Gewohnheit erhoben, durch Krankheit und frühzeitiges Altern gebüfst werden mufs. Mit der Einsicht in die Hauptbedingungen eines gedeihlichen körperlichen Lebens erobern wir uns ferner die grofsen, allen so ziemlich zugänglichen Güter, welche in einer Periode hochgesteigerter Kultur nur von wenigen nach ihrem wahren Werte geschätzt werden. So lernen wir zwischen wahren Gütern und Scheingütern unterscheiden, mit Bewufstsein und Dankbarkeit das Einfache und Naheliegende geniefsen, ohne Neid die künstlichen Steigerungen des Genusses entbehren. Wüfsten alle, wie eng begrenzt die physische Genufsfähigkeit des Menschen ist und wie wohlfeil sie sich befriedigen läfst, so würde auch die Hauptquelle der sozialen Unzufriedenheit versiegen. Nach der gewöhnlichen plumpen Ansicht kommt alles auf das Objekt des Genusses an. Der Arbeiter kann nicht an die Mahlzeiten des Banquiers, des reichen Industriellen denken, ohne sich dabei Genüsse vorzugaukeln, neben welchen der Genufs seines einfachen Mahles in nichts zusammenschrumpft. Allerdings mufs man zugeben, dafs der Mensch im Laufe der tausendjährigen Kulturarbeit sich manche Genüsse nicht blofs erobert, sondern zum Bedürfnis gemacht hat, welche der natürlichen Empfindung keinerlei Verlangen erwecken. Auch das ist sicher, dafs sich jetzt in den untersten Klassen fortwährend eine Sehnsucht nach Dingen regt, welche sie früher nicht einmal zu begehren wagten. Selbst die Gegenstände eines raffinierten Genusses sind heute dem Armen durch ihre tausendfältigen, sich von allen Seiten aufdrängenden Erscheinungen so nahe gerückt, dafs es ihn magnetisch dorthinzieht, während er früher ohne brennendes Verlangen, wie über einen breiten Meeresarm, zu den Genüssen der Reichen hinüber-

[1]) Sokrates (Xenophon Mem. IV 7, 9) schon empfiehlt seinen Schülern auch Selbstbeobachtung hinsichtlich des physischen Lebens, *ἑαυτῷ ἕκαστον προσέχοντα διὰ παντὸς τοῦ βίου, τί βρῶμα ἢ τί πόμα ἢ ποῖος πόνος συμφέρον αὐτῷ καὶ πῶς τούτοις χρώμενος ὑγιεινότατ' ἂν διάγοι.* Wer seinem Körper diese Aufmerksamkeit widme, fügt er hinzu, werde sich selbst der beste Arzt sein.

schaute. Noch heute können alle, was gar zu weit von ihnen abliegt, ohne Neid und Begehrlichkeit bewundern, aber die fortwährenden Ausstellungen des Luxus und des Genusses, denen das Auge tagtäglich überall, zumal in den grofsen Städten, begegnet, haben doch den Sinn der meisten schon vergiftet und gaukeln ihnen Trugbilder eines bis ins Unendliche sich steigernden Genusses vor. Das ist eine naive und doch den Frieden der Seele in einer so gefährlichen Weise bedrohende Vorstellung, welche der menschlichen Begehrlichkeit immer wieder entspriefsen wird und für welche die Kenntnis der Hauptbedingungen alles physischen Behagens ein mächtiges Besänftigungsmittel ist. Im Grunde ist dies doch das Schlufsergebnis aller sinnlichen Begehrlichkeit, wenn sie ungehindert ihren Kreis durchlaufen kann, dafs sie das Einfache schätzen lernt und, anstatt nach stärker wirkenden Genufsmitteln zu verlangen, in sich die Fähigkeit wahren und innigen Geniefsens zu steigern sucht. Auch dem gewöhnlichen Sterblichen kann gerade durch jenen Einblick in die wenig zahlreichen Grundbedingungen alles Gedeihens etwas von der lächelnden Überlegenheit gegeben werden, mit welcher der Weise, alles störende Überflüssige von sich fern haltend, dem bangen, in falscher Richtung stets das Glück suchenden Treiben der Thoren zusieht.

Das gemeinsame Ziel alles Unterrichtens ist, in dem Zöglinge ein klares und wahres Bild von dem Leben entstehen zu lassen und ihm die Ziele zu zeigen, welchen unsere Natur entgegenstrebt. Das kann mit verschiedenen Graden von Gründlichkeit geschehen, aber im Grunde will auch die einfache Volksschule nichts anderes. Wie das aber geschehen soll, ohne seiner körperlichen Selbsterziehung die Richtung zu weisen, ist nicht einzusehen. Das Turnen ist ein nützliches Ding und mag in dem bisherigen Umfange weiter gepflegt werden, obgleich es sich in dieser engen Verbindung mit dem übrigen Unterricht etwas sonderbar ausnimmt. Aber eine reicher fliefsende Quelle der Kraft und Gesundheit wird doch eröffnet, wenn man durch scharfe Beleuchtung der Hauptsachen das Verlangen nach einer naturgemäfsen Lebensweise einpflanzt. Wie zahlreiche Wege aber führen von hier aus zu den anderen Aufgaben des Unterrichts! Nicht um den Kopf mit müfsigen Kenntnissen zu füllen, sondern um ihn das Nahe und Gegenwärtige besser verstehen zu lassen, führen wir den Schüler in eine weite Ferne. Wie ganz andere Bedingungen des äufseren Lebens sieht er da! Wie vieles, was heute für unentbehrlich gilt, war damals unbekannt! Und doch konnte man damals glücklich sein, und der Reichste entbehrte ohne Schmerz manches, was dem Tagelöhner heute zu einem menschenwürdigen Dasein unentbehrlich scheint. Was solchem Wechsel unterworfen ist, kann nicht das Wesentliche sein. Denn nicht blofs jene trüben Zeiten, in welchen das Leben

noch nicht lebenswert war, sondern Völker und Zeiten von einer hoch entwickelten inneren Kultur waren im Vergleich zu uns heute einfach und anspruchslos in ihren physischen Bedürfnissen. Ja selbst solche Zeiten, welche, wie die römische Kaiserzeit, wegen ihrer Genufssucht übel berüchtigt sind, genügten dem physischen Leben im allgemeinen mit einem weit geringeren Aufwande von Mitteln. Das alles giebt zu denken und lehrt das Wesentliche und Bleibende von den zufälligen Einkleidungen unterscheiden. Dazu gesellen sich die Zeugnisse der grofsen Dichter und Denker, welche zu allen Zeiten Lobredner der Einfachheit und Genügsamkeit gewesen sind und mit Beredsamkeit vor allem die grofsen allgemeinen Wohlthaten der Natur und ihre nie welkenden Reize gepriesen haben. Die alten Schriftsteller und Dichter warnen an tausend Stellen davor, das Feuer der Begierde zu schüren, und empfehlen dringlichst, sich an dem Natürlichen und Notwendigen genügen zu lassen. Dies ist in ihren Augen die Hauptbedingung des Glückes und eine Quelle der geistigen wie der körperlichen Gesundheit.

Ist der Mensch nun aber auch ein körperlich-geistiges Wesen, so ist er doch im Laufe seiner langen Kulturentwicklung zu einem vorwiegend geistigen Wesen geworden. Ziel einer vernünftigen physischen Erziehung kann es demnach wenigstens für jene Minderzahl, welche einst durch ihre geistige Thätigkeit dem Staate nützen sollen, nicht sein, die körperliche Entwicklung durch passend gewählte und passend gesteigerte Übungen möglichst hoch zu treiben, sondern es gilt hier vielmehr den Hemmungen entgegenzuarbeiten, welche ein vernachlässigter Körper dem geistigen Leben bereiten würde. Von Zeit zu Zeit mag es auch geraten sein, ihm eine gröfsere Kraftentwicklung zuzumuten, sowie von mancher Seite der freilich bedenkliche Rat erteilt wird, bei aller Mäfsigkeit müsse man doch den Magen bisweilen, um ihm seine volle Kraft zu erhalten, zu einer überstarken Leistung zwingen. In diesem Sinne und in diesen Grenzen empfiehlt sich das Turnen, das Schwimmen, das Rudern, das Schlittschuhlaufen. Nichts erschöpft ja so unfehlbar als eine eigensinnig immer in derselben Richtung geübte Thätigkeit; nichts erfrischt so sehr als der Wechsel. Aber dafs die Zeit des Schülers täglich zu gleichen Teilen diesen Übungen und den geistigen Übungen gewidmet werden müsse, heifst sicherlich viel zu viel verlangen. Selbst wenn die Zeit ausreichte, müfste man es widerraten, dem Körper so weit gehende Zugeständnisse zu machen. Man tummele sich täglich, als Knabe, als Jüngling, als Erwachsener, und erfinde sich körperliche Übungen. Aber der Zweck sei, ein erquickendes Gegengewicht zu schaffen gegen den Schaden, welchen eine andauernde geistige Thätigkeit stiftet. Die Bedeutung dieser Übungen ist also nur eine vorbeugende. Das gilt von der Schulzeit wie von den späteren Lebensjahren. Nur

um ungestraft als geistige Wesen leben zu können, werden die jedenfalls, welche dem Volke die Führer im Reiche des Geistes sein sollen, den Körper zu pflegen haben. Durch einfache Übungen, welche täglich wenig Zeit und Kraft rauben, sichert man sich einen ungestörten Blutumlauf, eine gute Verdauung, einen gesunden Schlaf. Im Gefolge davon erscheint dann eine gröfsere Leichtigkeit des geistigen Arbeitens und jene über alle Genüsse des Lebens gehende Heiterkeit, welche der schönste Lohn für eine gelingende Arbeit ist und ihrerseits wiederum so viel zum Gelingen beiträgt. Es ist kein untergeordneter Teil der Lebenskunst, seinen Körper geschickt zu behandeln, damit er sich nicht wie Blei an den Geist hänge und seinen Flug lähme. Man mufs gewissermafsen diplomatisch mit dem Körper verfahren und seine aufsteigende Ungeduld durch Zugeständnisse, die nicht viel kosten, zu besänftigen lernen. Diese häufigen kleinen Opfer, die man ihm bringt, stimmen ihn günstig und machen ihn glauben, dafs er der gebietende Herr ist. Wir leben fast alle heute in künstlichen, d. h. für eine harmonische Entwicklung mehr oder weniger ungünstigen Verhältnissen. Da gilt es stets, geschickt zu lavieren und nach passenden Ausgleichungen zu spähen, um das Gute und Besondere, was einer vielleicht in sich fühlt, zu einer möglichst reifen Entfaltung bringen zu können. Daraus ergiebt sich auch für die Schule eine sichere Norm. Über diese Grenzen aber hinauszugehen und nach Art der englischen Erziehung die körperlichen Übungen zur Hauptsache zu machen, widerspricht durchaus der natürlichen Tendenz der Schule. Auch unsere Turnübungen genügen, um den Körper gesund zu erhalten und zu kräftigen, wenn nämlich aufserdem das Leben den Hauptgesetzen der Gesundheitslehre gemäfs geregelt wird. Gröfsere Kraftanstrengungen würden nicht blofs den Körper ermüden, sondern zugleich auch den Geist. Sie müssen also eine seltene Ausnahme bleiben: täglich mit Eifer betrieben, würden sie eine geistige Abspannung, ja Stumpfheit zur Folge haben, welche es der Schule unmöglich machen würde, die Ziele ihrer intellektuellen und moralischen Erziehung zu erreichen.

Um nicht offenbar verschiedene Dinge zu vermengen, mufs man zwischen Gesundheit und Kraft zu unterscheiden wissen. Es giebt kräftige Leute, die nicht gesund sind; andere hingegen, die nicht besonders kräftig sind, d. h. nur geringe Muskelkräfte besitzen, erfreuen sich einer vollkommenen Gesundheit. Dieser Satz ist von Ärzten öfters erörtert worden, neuerdings wieder mit viel Wärme und Beredsamkeit von einem französischen Arzte, F. Lagrange, dem Verfasser einer in mehrere Sprachen schon übersetzten Physiologie der körperlichen Übungen, welcher eben diese These in einem neulich erschienenen Buche (l'Hygiène de l'exercice chez les enfants et les jeunes gens) nach allen Seiten erschöpfend behandelt. Die Muskelstärke nennt er ein

lokales Attribut, die Gesundheit eine Gesamteigenschaft. Dem entsprechend stellt er die hygienischen Übungen den athletischen gegenüber. Er dringt darauf, dafs die Schule bei den von ihr gepflegten Körperübungen, jedenfalls bis zum vierzehnten Jahre, den hygienischen Gesichtspunkt sich die Hauptsache sein lasse. Die hygienischen Übungen schaffen allgemeine Resultate, während die athletischen Übungen vorwiegend lokale Kräftigungen zur Folge haben, welche keineswegs indirekt stets eine heilsame Nebenwirkung auf das Gesamtbefinden ausüben. Am wertvollsten für die Zwecke der Schule sind die Übungen, welche zugleich die grofsen inneren Organe stärken und ein Gleichgewicht in den grofsen Lebensfunktionen herstellen. Dies aber sind die hygienischen, unter welchen Lauf und Sprung ihm als die vielseitigsten gelten. Diese schaffen vielmehr Gesundheit als Stärke, im Gegensatz zu den athletischen Übungen des Gerätturnens, welche er, wie alle heftigen Muskelanstrengungen, während des Wachstums vermieden sehen will. Er nennt die athletischen Übungen auch künstliche Übungen, während er jene anderen, deren Hauptformen das Laufen und Springen sind, als natürliche bezeichnet. Dafs das Gerätturnen vorwiegend nur lokale Wirkung habe, sagt er, sähe man daraus, dafs es das Atmen ziemlich ruhig läfst. Wie anders das Laufen! Es erweitert die Lunge, kräftigt das Herz, verbessert das Blut. Der beschleunigte Herzschlag bringt Sauerstoff bis in die äufsersten Verästelungen der Lunge. Erst vom funfzehnten Jahre an sollen sich diesen hygienischen Übungen die athletischen zugesellen, welche für die Befestigung der Gesundheit nicht das Gleiche leisten und früher getrieben sogar schädlich sind, für die moralische Erziehung aber mehr leisten als die hygienischen.

Durch die angeborene Bewegunglust getrieben, schafft sich das Kind fortwährend die für seine körperliche Entwicklung heilsamen und notwendigen Übungen, welche von den Eltern wohl oft als störend oder unziemend bekämpft werden, welche doch aber noch niemand durch methodische Turnübungen als durch bessere hat ersetzen wollen. Wenn man der Richtung dieses Gedankens folgt, so wird klar, was die Schule hinsichtlich der körperlichen Erziehung leisten kann und leisten soll. So viele unverständige Anklagen würden nicht erhoben worden sein, wenn man sich gewöhnt hätte, die grofsen Schulen, in welchen so viele gemeinschaftlich unterrichtet werden, als unvermeidliche Übel einer hochgesteigerten Kultur zu betrachten, welche in allen Punkten mit der Natur in Einklang zu bringen unmöglich ist und deren Segen man darum doch mit Dank hinnehmen soll. Jener instinktiven Bewegungslust des Kindes mufs die Schule mit einem Schlage für einen so grofsen Teil des Tages Halt gebieten. Wie soll sie anders ihre eigentümlichen Aufgaben erfüllen? Mehr eifrige als erleuchtete Pädagogen gestatteten den Schülern auch

in den Zwischenstunden nur ruhige und geregelte Bewegungen, wie sie dem Bewegungsbedürfnis der Erwachsenen allenfalls genügen, welche der Jugend aber beinahe noch ebenso lästig sind als die qualvolle Bewegungslosigkeit, zu welcher sie während des Unterrichts in geschlossenen, durch das Atmen so vieler stets verunreinigten Räumen verurteilt ist. In dieser Hinsicht gestattet man jetzt gröfsere Freiheit. Gleichwohl mufs die Stätte, wo viele zusammen unterrichtet werden, den Stempel der Ordnung und Ruhe tragen. Wie will man dies aber anders erreichen, als indem man die natürliche Unruhe und Beweglichkeit der Jugend, durch welche sich ihr Körper instinktiv bildet, mehr oder weniger eifrig bekämpft? Während der gemeinsamen Unterrichtsstunden nun vollends mufs doch die Ruhe und das Stillsitzen zum Gesetz erhoben werden. Um sich also die äufseren Vorbedingungen zur Erfüllung ihrer eigentümlichen Aufgabe zu schaffen, kann es die Schule nicht vermeiden, ihre Zöglinge in eine unnatürliche und die körperliche Entwicklung hemmende Lage zu bringen. Dem einigermafsen entgegenzuarbeiten ist die Aufgabe des Turnunterrichts.

Von diesen Bemühungen der Schule, auch für die körperliche Erziehung Sorge zu tragen, darf man sich aber nicht zu viel versprechen. Soviel man auch zur Verbesserung ersinnen mag, die Interessen der geistigen Erziehung werden stets das Übergewicht behalten. Was von der Harmonie der körperlichen und geistigen Erziehung gesagt wird, mufs demnach als ein schöner Traum gelten, welcher in unserem Jahrhundert, jedenfalls unter den künstlichen Bedingungen, welche der gemeinsame und geregelte Unterricht auferlegt, nicht verwirklicht werden kann. Das Turnen, sagt Lagrange in seiner oben citierten Schrift, ist nicht etwa eine Verbesserung der natürlichen Übung, sondern nur ein Notbehelf für jene spontane Gymnastik, zu welcher sich jedes lebende Wesen getrieben fühlt. Könnte diesem Instinkte, so oft er sich regt, Folge geleistet werden, so würde es für die Entwicklung des Körpers keiner weiteren Vorkehrungen bedürfen. Dazu kommt ein anderes: ein oft zurückgedrängtes Bedürfnis verliert seine Stärke und schwindet schliefslich. Der Körper bequemt sich der sitzenden Lebensweise an, und an die Stelle der natürlichen Bewegungslust tritt oft bei unserer lernenden Jugend eine Abneigung gegen die Bewegung. Diesem gefährlichen Hange mufs das Turnen entgegenarbeiten; aber man darf von diesen künstlichen Veranstaltungen zur physischen Erziehung keine völlige Wiederherstellung der im Schulleben notwendig verloren gehenden Harmonie zwischen dem Körperlichen und Geistigen erwarten. Die Schulturnübungen werden immer einem natürlichen Bedürfnisse in einer mehr oder weniger unnatürlichen Weise Rechnung tragen, weil es der Schule unmöglich ist, jedem einzelnen in hinlänglich häufigen und genau entsprechenden Dosen die körperlichen Übungen zuzumessen. Das Gerätturnen ist eine

vortreffliche Erfindung, um viele zugleich mit einem geringen Zeitaufwande und auf engem Raum ein starkes Quantum von Muskelübungen absolvieren zu lassen. Gesetzt nun aber selbst, das Gesamtquantum dieser Übungen wäre ungefähr dem körperlichen Bewegungsbedürfnisse entsprechend, so bliebe das Turnen doch, wie Lagrange sagt, einer Ernährungsweise vergleichbar, welche die für mehrere Tage ausreichende Nahrung in einer einzigen Mahlzeit zu sich nehmen liefse.

Dazu gesellt sich eine andere unvermeidliche Schwierigkeit, welche es der Schule unmöglich macht, die Harmonie des Körperlichen und Geistigen aufrecht zu erhalten. Man betrachtet die Turnübungen gewöhnlich als eine Erholung nach der geistigen Arbeit. Nur eine nicht anstrengende Körperübung aber kann dem ermüdeten Kopfe das erquickende Gefühl der Erleichterung verschaffen. Wird das Turnen aber energisch betrieben, so wirkt diese angestrengte Muskelarbeit genau nach derselben Seite hin ermüdend wie die Arbeit des Gehirns. Die Arbeit des Gehirns und die Muskelarbeit sind demnach, wie jener französische Arzt sagt, zwei Verluste, welche von demselben Kapital bestritten werden müssen. Da nun, zum Glück für die Schule, auch die mäfsige, der Kraft angemessene und von der Freude des Gelingens begleitete Geistesarbeit die grofsen Lebensfunktionen beflügelt, so stellt er diese doppelte Behauptung auf, dafs wer mit dem Kopf nicht arbeitet, zu seinem körperlichen Gedeihen Muskelübungen erst recht nötig habe und dafs der körperlich Ermüdete auch geistig nicht arbeiten könne. Wäre es möglich, der geistigen Arbeit den Charakter einer naturgemäfsen, Freude und Behagen schaffenden Thätigkeit stets zu wahren, so wäre es leicht, das Problem zu lösen. Niemand aber heute ist so befähigt, dafs sein Lernen und Studieren stets eine naturgemäfse, durch kein Mifsbehagen je getrübte Thätigkeit wäre. Auch auf den kräftigsten Köpfen lastet heute der Druck einer zu anhaltenden und nicht in allen Teilen der Neigung und Anlage angemessenen Arbeit. Das ist der Fluch einer hochgesteigerten Civilisation. Wer nun aber glaubt, diesen Druck durch das Gegengewicht eifriger Muskelübungen aufheben zu können, befindet sich nach dem Gesagten in einem gefährlichen Irrtum. Eine vollkommene Harmonie des Körperlichen und Geistigen wird also in unserer Zeit nur Auserwählten unter vielen möglich sein. Darüber aber können wir uns trösten. Nicht durch die Fatalität eines unglücklichen Zufalls, sondern durch die Tendenz seiner ursprünglichen Anlage ist der Mensch zu einem vorwiegend geistigen Wesen geworden. Es wird demnach nicht sowohl Aufgabe der Erziehung sein, durch energische Muskelübungen die Körperkraft möglichst hoch zu steigern, als die Gesundheit zu erhalten und zu befestigen und durch Übungen, welche sich vorsichtig innerhalb gewisser Grenzen halten, den Körper zu einem willigen Diener des Geistes zu erziehen.

Berlin. O. Weifsenfels.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Paul Cauer, Staat und Erziehung. Schulpolitische Bedenken. Kiel und Leipzig, Verlag von Lipsius und Tischer, 1890. 94 S. 2 M.

Die Schrift enthält sieben Kapitel. Das erste handelt von „der zunehmenden Verstaatlichung der höheren Berufsarten". Der Verf. meint, wir seien „nicht mehr ganz weit von dem Ziele des spartanischen Staatssozialismus in unserem Erziehungswesen entfernt"; der starke Widerspruch gegen Güfsfeldts Vorschläge wurde nach Cauer nur deshalb laut, weil dieser „mit rücksichtsloser Entschiedenheit die Konsequenzen gezogen hat, zu denen die bisherige Entwickelung hindrängte". Dafs es so kam, will der Verf. dadurch erklären, „dafs die Schule mehr und mehr zu einer Anstalt geworden ist, auf der künftige Staatsdiener vorbereitet werden". „Diese Umwandlung war dadurch bedingt, dafs die Berufszweige, zu denen junge Männer von einer höheren Schule übergehen können, in zunehmendem Mafse der Aufsicht und zum grofsen Teile auch der Verwaltung des Staates anheimgefallen sind". Mitwirkende Ursachen waren die Armut des Bodens, die Übervölkerung des Landes und „der stetig wachsende, fast schon erdrückende Aufwand für die Wehrkraft des Reiches; hinzukommt aber ein Erklärungsgrund allgemeinerer Art, die Assoziation, welche sich im staatlichen Leben als Centralisierung überall, ganz besonders empfindlich aber auf dem Gebiete der persönlichen Ehre geltend macht". Statt „den einzelnen selbst darauf anzusehen, wer er ist und was er leistet, sieht man nach dem Stempel, den irgend eine staatliche oder staatlich anerkannte Behörde ihm aufgeprägt hat". Immer mehr junge Männer wünschen an diesem gemeinsamen Machtbesitz Anteil zu erhalten und „drängen sich zu den Berufsarten, die entweder von Natur dem Staate gehören oder im Laufe der Zeit an ihn übergegangen sind". An dem Baufache und dem Schulwesen legt der Verf. dar, „dafs die Verstaatlichung nicht gewaltsam durchgeführt, nicht einmal von der Regierung auffallend begünstigt wurde". Nach einigen Abschweifungen zur Gehalts- und Rangfrage, wobei wir erfahren, dafs „der Verf. nicht der letzte war, eine der Petitionen zu unterschreiben, die zur Erreichung

des Zieles beigetragen haben", und zu weiteren Wünschen, wie z. B. dafs ein Lehrer nicht erst in dem Augenblicke den Diensteid leisten solle, wo er definitiv angestellt werde, wird ausgeführt, „dafs die Verstaatlichung im Schulwesen noch ernstere Aufmerksamkeit verdiene als auf irgend einem anderen Lebensgebiete, weil ihr Einflufs hier nach zwei Seiten wirkt und sich auch auf das heranwachsende Geschlecht erstreckt". Denn „die genau abgestufte Reihenfolge der Klassenziele mit der jedes Jahr von neuem drohenden Versetzungsfrage kann dazu dienen, eine gewisse Prädisposition zum Strebertum in den jungen Seelen zu schaffen". Aber es ist ein notwendiges Übel; doch wird dabei dem Staate die Belehrung erteilt: „das einzige, was er thun kann, ist, dafs er sich der bestehenden Gefahr bewufst wird und sich davor hütet, sie durch gar zu vieles Eingreifen mit normativen Bestimmungen zu erhöhen".

Die folgenden Kapitel sollen beweisen, dafs der Staat diese Aufgabe vielfach nicht erkannt und nicht gelöst hat. Zunächst geschieht dies in dem zweiten Kapitel „Überreizter Bildungsdrang". Der Verf. weist zum so und so vielten Male die Nachteile nach, welche durch die schliefsliche Anknüpfung der Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienste an den erfolgreichen Besuch der Untersekunda erwachsen sind, und bekämpft die Absicht des Kultusministers, „die sechs ersten Jahrgänge des Gymnasiums als in sich abgeschlossene Unterstufe der verschiedenen Arten höherer Schulen einzurichten". Nebenbei berührt er eine spezielle Kieler Schulfrage, die allgemeines Interesse besitzt. Auch das Abiturientenexamen „steigert den Drang nach oben, von dem die Menschen unserer Zeit ergriffen sind". Der Verf. glaubt dies erweisen zu können durch eine Zusammenstellung von Verfügungen, welche „eine deutliche Steigerung nach dem Ziele hin zeigen, dafs untüchtige Aspiranten gleich von der Vorbereitung auf den Staatsdienst fern gehalten werden sollen". Ja, die Bestimmung von 1882, dafs, „wer die Entlassungsprüfung einmal nicht bestanden hat, zur Wiederholung derselben höchstens zweimal zugelassen werden dürfe", soll nach Cauer dazu dienen, „Schwächlingen über die Prüfung hinwegzuhelfen und das geistige Proletariat auf den Hochschulen zu vermehren". Wahrhaft tröstlich ist hier die Bemerkung: „Meine Erfahrung auf diesem Gebiete ist eine beschränkte".

Im dritten Kapitel werden „amtliche Einwirkungen auf Lehrplan und Schulbetrieb" dargelegt. Das Ergebnis des zweiten Kapitels ist für den Verf., „dafs der Staat der Gefahren, die in seiner Natur notwendig liegen, durch das ihm eigene Streben nach Gleichmäfsigkeit und fester Ordnung bedingt sind, sich nicht bewufst gewesen ist, und dafs deshalb seine Mafsregeln, strenge und abwehrende so gut als wohlthätige und fördernde das Gegenteil von dem bewirkt, was sie bewirken sollten". Mit seinen Bemü-

hungen, das innere Leben der Schule zum Guten zu leiten, hatte er keinen besseren Erfolg. Zum Beweise dafür führt Cauer die Entwickelung des Geschichtsunterrichtes in der Gesetzgebung vor; bei dieser Betrachtung erscheint ihm „eine noch ernstere Gefahr“ in der „weit verbreiteten, man darf vielleicht sagen, herrschenden Ansicht, dafs die Geschichte der neuesten Zeit auf den Gymnasien besonders gepflegt werden müsse, um die Jugend zum richtigen Verständnis der gegenwärtigen Stellung Preufsens und Deutschlands und zu patriotischer Gesinnung zu erziehen“. Weiter unterzieht er den Religionsunterricht einer Erörterung; mit anerkennenswerter Bescheidenheit stellt er hierbei den Satz an die Spitze: „Unterricht in der Religion habe ich niemals erteilt, so dafs mir für dieses Fach ein eigenes Urteil nicht zusteht“. Wenn man nun aber den Nachsatz erwartet: darum behandle ich hier diesen Unterricht nicht, wird man sich enttäuscht finden; denn es werden auf drei Seiten Stellen aus Wiese, Der evangelische Religionsunterricht im Lehrplan der höheren Schulen, abgedruckt. Es ist fast selbstverständlich, dafs wir nun zur Überbürdungsfrage geführt werden. Der Verf. bringt hier Auszüge aus den Verfügungen des Kultusministeriums, die den Kundigen nichts Neues lehren. Doch ist es immer wieder gut, darauf hinzuweisen, dafs merkwürdigerweise die Unterrichtsziele nicht geändert worden sind, während die Unterrichtszeit und das zulässige Mafs häuslicher Arbeit erheblich herabgesetzt wurden. Auch das zur Erleichterung der Reifeprüfung eingeführte Kompensationsverfahren soll nach Cauer das Gegenteil bewirkt haben, weil es zwischen den einzelnen Fächern der Wichtigkeit nach keinen Unterschied machte. Indem die Unterrichtsverwaltung es als Pflicht der Schule erkannte, „dafür zu sorgen, dafs wenigstens beim Hinaustritt ins Leben die jungen Männer eine vielseitige und mannigfache Bildung besitzen“, hat sie ebenfalls wieder das Gegenteil erreicht. „In den angehenden Studenten, und zwar gerade in den eifrigen und lernbegierigen, bildet sich die Anschauung, dafs sie alles, was zur allgemeinen Bildung gehöre, schon gehabt hätten und sich nun sofort und ausschliefslich ihrem Spezialstudium zuwenden könnten. Die Klagen darüber, dafs allgemein interessante Kollegien philosophischen, geschichtlichen Inhaltes zu wenig gehört würden, sind niemals lauter ertönt als in unserer Zeit; daran trägt das Gymnasium in seiner jetzigen Verfassung, nach welcher es den zur Universität übergehenden Schülern den Besitz einer fertigen Bildung bescheinigt, einen grofsen Teil der Schuld“. Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik, in der Grammatik, im Mittelhochdeutschen, das Censurwesen werden nur kurz gestreift; denn der Verf. ist der Ansicht, das Mitgeteilte „reiche aus, um den Satz klar zu machen, auf den es hier ankomme, dafs es natürlich keinen sichereren Weg gebe, eine heilsame Tendenz zu ersticken, als indem man sie durch äufseren Nachdruck zu fördern sich bemühe“.

Im vierten Kapitel äufsert sich der Verf. über „die praktische Vorbildung der Lehrer"; auch hier findet die preufsische Ministerialverfügung vom 15. März 1890 keine Gnade vor seinem Richterstuhle; ob er in der Lage war, hier eigene Erfahrungen zu erwerben und zu verwenden, sagt er leider nicht. Der Verf. argumentiert im wesentlichen so. Auch an das Probejahr hat man s. Z. grofse Erwartungen geknüpft; sie haben sich aber nicht realisiert, weil Ideal und Wirklichkeit durch eine zu tiefe Kluft getrennt waren. Künftig wird es mit dem Probejahre nicht besser werden, im Gegenteile schlimmer; denn „seine Umwandlung in eine kommissarische Beschäftigung wird geradezu sanktioniert". „Das Probejahr hat nach dem neuen Systeme eine ausschliefslich finanzielle Bedeutung; es verschafft dem Staate billige Lehrkräfte; andererseits wird für die jungen Männer, welche sich dem Lehrerstande widmen, die gesetzliche Möglichkeit einer festen Anstellung um ein Jahr hinausgeschoben und die Notwendigkeit, sich aus eigenen Mitteln zu erhalten, um denselben Zeitraum verlängert". Ja, der Verf. scheint nicht abgeneigt, anzunehmen „was man in den Kreisen der Studierenden glaubt, dafs die Vorbereitungszeit nur deshalb auf zwei Jahre angesetzt worden sei, um in unserer Periode der Überfüllung möglichst viele von der Wahl des Lehrerberufes abzuschrecken". Freilich wird nach seiner Ansicht in diesem Falle die gewünschte Wirkung doch wieder nicht eintreten. Denn § 18 der Seminarordnung, der bestimmt, dafs nach Verlauf der zweijährigen Übungszeit den Kandidaten durch Beschlufs des Provinzial-Schulkollegiums die Anstellungsfähigkeit entweder zu- oder aberkannt werden solle, wird thatsächlich untüchtige Elemente vom Lehrerstand nicht fernhalten. „Kein Direktor und kein Schulrat wird die Verantwortlichkeit übernehmen, einen jungen Lehrer, der vier Jahre studiert, sein Examen bestanden und zwei Jahre praktischer Schulbildung durchgemacht hat, durch sein, eines sterblichen Mannes, Votum für immer von dem Lehrberuf, den er sich erwählt hat, auszuschliefsen." „Auf diesem natürlichen Wege werden die minderqualifizierten Kandidaten doch wieder hereinkommen, nur mit dem Unterschiede, dafs ihnen jetzt die ausdrückliche Bescheinigung auf den Weg gegeben wird, sie seien anstellungsfähig, wodurch ihr Anspruch an staatliche Versorgung nur befestigt werden kann."

Auch die eigentliche Seminarbildung hat Herrn Cauers Beifall nicht. „Die offizielle Anerkennung der von Frick vertretenen Richtung" hält er für eine schwere Gefahr für das Gedeihen unserer höheren Schulen. Die Wirksamkeit Fricks mufs er ja anerkennen; aber „Frick ist in dem Glauben befangen, dafs er seine Fähigkeit, Schüler zu fesseln und Lehrer anzuleiten, seiner pädagogischen Theorie verdanke und deshalb mit Hülfe dieser Theorie in anderen dieselbe Fähigkeit erzeugen könne". Beson-

deren Anstofs erregt bei dem Verf. die Anordnung planmäfsig geordneter pädagogischer Besprechungen in mindestens zwei Stunden wöchentlich. Endlich mifsfällt ihm die Dreizahl der Leiter eines jeden Seminars; auch bezweifelt er, dafs die nötige Zahl von brauchbaren Direktoren und Lehrern gefunden werden könne. Dagegen hat die Absicht der Regierung, „die einzelnen Seminare immer nur für eine kleine Zahl von Lehrern einzurichten, seine entschiedene Zustimmung gefunden". Als die gefährlichste Stelle erscheint die finanzielle Seite, da die Remunerationen viel zu gering bemessen sind und mit den in Aussicht genommenen vier Vertretungsstunden eine erhebliche Erleichterung der Lehrer und Leiter nicht herbeigeführt werden kann.

Kapitel 5 führt die Überschrift „Die Tyrannei der befreienden Idee". Mit einer Menge von Citaten wird ausgeführt, dafs in der Religion der befreiende Gedanke durch Sieg zur Knechtschaft führte, um die Folgerung daran zu knüpfen: „auf keinem Gebiete des geistigen Lebens ist es anders". Natürlich macht die Erziehungslehre von dem allgemeinen Gesetze keine Ausnahme. Wieder durch eine Anzahl von Citaten wird zu erweisen versucht, dafs auch bei W. v. Humboldt über den Idealismus seiner Jugend „der Geist des grünen Tisches" allmählich Meister wurde. „Auch Altenstein und Johannes Schulze waren liberal denkende Männer; — man darf sagen, dafs sie in Humboldts Sinne weitergearbeitet haben. Gerade deshalb war es ihnen beschieden, die Erstarrung und Einschnürung des höheren Schulwesens durchzuführen, die durch jenen begonnen war".

Kapitel 6 handelt von der „Rückkehr zum Individualismus". An Citaten aus de Lagarde, aus „Rembrandt als Erzieher", aus Wiese, W. v. Humboldt, Mill wird dargethan, dafs „der Gedanke, dafs der Staat durch positives Eingreifen die Wirkung einer geistigen Macht, wie die Schule ist, erhöhen und beleben könne — der Grund alles Übels ist; ihn müssen wir entfernen". Dazu „thut uns ein gewaltiger Staatsmann not, der mit festem Willen sich dem Getriebe der Dienstpragmatik entgegenstellt und den Widerstand bezwingt, dem ein Charakter von der Stärke eines Ludwig Wiese erlegen ist." Dieser „kommende Mann" erhält von dem Verf. einige Direktiven. „Sein Wirken wird ein negatives sein: er wird nicht neue Zellen bauen, sondern alte mit samt dem Schutte, der sich in ihnen aufgehäuft hat, forträumen. Und wenn er so für frisches Gedeihen Luft und Licht geschaffen hat, so wird er auch in Zukunft nicht vergessen, dafs der Staat seinem Wesen nach, als ein status quo, der Bewegung, die den Inhalt alles Lebens ausmacht, hemmend entgegensteht, und dafs ein Herrscher, der geistiges Leben fördern will, nichts Besseres thun kann als es von der Regierung unberührt zu lassen und in jedem Augenblick, wo ihm ein regelrechtes Eingreifen erwünscht oder notwendig erscheint, immer noch wieder die Hand davon

zurückzuhalten.“ „Decentralisation ist das A und O unserer Wünsche“. „Mill erkannte, dafs die Tyrannei des Staates nicht so gefährlich sei, wie die Tyrannei der öffentlichen Meinung, das Streben der Gesellschaft, ihre eigenen Vorstellungen und Gebräuche durch andere Mittel als gesetzliche Strafen ihren einzelnen Mitgliedern, sofern sie davon abweichen, aufzuzwingen.“ Der Verf. findet, „der Hauptfehler der preufsischen Unterrichtsverwaltung habe ja eben darin bestanden, dafs sie sich von der öffentlichen Meinung drängen und einschüchtern liefs“. Und er hält es jetzt für ihre schönste Aufgabe, in dem Streite über Gymnasium und Realschule „das Recht der Minorität zu schützen, nicht indem sie ihr zur Herrschaft verhilft, sondern ihre Vernichtung hindert“.

Kapitel 7 giebt „praktische Folgerungen“, in denen der Verf. „seine Postulate in kurze Sätze zusammenfafst“. 1. Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule werden in ihren Berechtigungen einander gleichgestellt. 2. Die Gründung von Privatschulen und Privaterziehungsanstalten wird auf jede Art begünstigt. 3. Zeugnisse der Befähigung zum einjährigen Militärdienste dürfen nur am Ende des ganzen Kursus einer Schule erteilt werden, gleichviel ob dieser sechs, sieben oder neun Jahre dauert. 4. Eine Änderung im Lehrplane der drei neunklassigen höheren Schulen wird zunächst nicht vorgenommen. 5. Die Reifeprüfung wird auf vier Fächer, Latein, Griechisch, Deutsch, Mathematik, beschränkt. 6. Wer das Abiturientenexamen nicht bestanden hat, kann es so oft wiederholen, als es ihm beliebt. 7. a) „Nach der Einsegnung wird den Schülern eigentlicher Religionsunterricht nicht mehr erteilt. b) Was dafür zur Erweiterung und Vertiefung der religiösen Bildung eintritt, wird nicht in der schulmäfsigen Weise der anderen Gegenstände behandelt, hat keine Einwirkung auf die Versetzung und wird in den Censuren nicht erwähnt. c) Ebenso wird beim Abiturientenexamen in der Religion nicht geprüft und in das Abgangszeugnis ein Urteil darüber nicht aufgenommen“. (Nach Wiese.) 8. Die Einrichtung von Volksschulen mit Schulgeld wird in denjenigen Städten gestattet, die daneben Volksschulen ohne Schulgeld in ausreichender Menge haben und den Besuch derselben nicht von der Beibringung eines Armutszeugnisses abhängig machen. 9. a) Die Zeit der praktischen Vorbereitung auf das höhere Lehramt wird wieder, wie bisher, auf ein Jahr festgesetzt. b) Es werden nicht Seminare gegründet, sondern immer einzeln diejenigen Lehrer mit der Anleitung von Kandidaten betraut, die dazu Fleifs und Geschick haben. Jedem Lehrer werden zwei oder drei Kandidaten zugewiesen, die er ein Jahr lang behält, und für deren sachgemäfse Einführung er persönlich verantwortlich ist. c) Jeder so beschäftigte Lehrer erhält entweder eine fühlbare Erleichterung im Unterricht oder eine der Gröfse seiner Aufgabe entsprechende Remuneration. 10) Jedem Direktor einer königlichen höheren Schule wird die mechanische Schreibarbeit, die mit

seinem Amte verbunden ist, durch einen vom Staate bezahlten Sekretär abgenommen.

Ein Exkurs „Wilhelm v. Humboldts Schrift über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates“ verteidigt den verstorbenen Vater des Verf.s gegen Angriffe, welche auf seine Ausgabe von Humboldts „Ideen zu einem Versuche, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ erfolgt sind.

Der Verf., der auf dem Gebiete der Schulreform als Schriftsteller sehr regsam ist, aus welchem Umstande sich die Thatsache erklärt, dafs man nicht vereinzelten Ausführungen in zwei, drei Arbeiten stets wieder begegnet, hat offenbar dieser Schrift ganz besondere Bedeutung beigelegt. Denn er hat sie dem Gedächtnis seines Grofsvaters und seines Vaters, zweier verdienter Schulmänner, gewidmet, und er hat seinen Vater gegen Angriffe in dieser Schrift verteidigt. Er hat sich ferner in ihr als Verfasser einer etwas sonderbaren Arbeit bekannt (Die Arreststunde im Lichte der Herbart-Ziller-Stoyschen Ideen. Von A. B. C.-Drescher, ordentl. Lehrer an der Unterrichtsanstalt zu Strohmarkt), die er „eine Satire auf die Frickschen Lehrpensen und Lehrgänge“ nennt, wozu m. E. einiger Mut gehörte. Ich glaube nämlich, selbst seine Gegner hätten Herrn Cauer zu beleidigen geglaubt, wenn sie ihm die Autorschaft dieses mehr als zweifelhaften Opus zugeschrieben hätten; denn zu einer Satire gehört nach allgemeiner Ansicht wenigstens „ein Pröblein Geist“. Und da man diesen im allgemeinen Herrn Cauer nicht abspricht, so hätte man eben deshalb fürchten müssen, ihm Unrecht zu thun, wenn man ihn mit jenem Machwerke in Verbindung gebracht hätte. Indessen er hat den Mut gehabt, sich als Vater dieses Kindes zu bekennen, und man mufs ihm also glauben. Besagten Mut nun hat er, wie mir scheint, eben aus der Beurteilung der vorliegenden Schrift geschöpft, die er unzweifelhaft für eine bedeutende, sagen wir lieber „rettende“ That hält. Die „Rettung“ unserer Schule kann ja allerdings nur von einem „gewaltigen Staatsmann“ vollzogen werden; aber Herr Cauer hat ja fürsorglich die leitenden Gesichtspunkte für ihn aufgestellt, nach denen er nur zu handeln, bezw. nicht zu handeln braucht. Denn handeln darf er eigentlich nicht, sondern „in jedem Augenblicke, wo ihm ein regelndes Eingreifen notwendig erscheinen will, mufs er immer noch wieder die Hand zurückhalten“. Was dieser „kommende Mann“ nicht für ein sonderbarer Heiliger sein mufs! Bisher erkannte man den Staatsmann aufser an der richtigen Einsicht am entschlossenen Handeln, der Cauersche „gewaltige Staatsmann“ darf, selbst wenn er es für notwendig hält, nicht handeln, höchstens einiges einreifsen und forträumen. Ich fürchte, Herr Cauer würde, wenn er sogar selbst dieser „kommende Mann“ wäre, sein Ideal nicht verwirklicht finden, und wenn er gleich der Krähe des Hesiod neun Menschenalter erlebte.

Nun soll durchaus nicht bestritten werden, dafs die Cauersche Schrift viele gute und herzigenswerte Gedanken enthält, und dafs sie von einem schönen Idealismus getragen ist; aber in ihrer Grundtendenz, wie in den meisten „praktischen Folgerungen" ist sie für eine praktische Schulpolitik wertlos. Rückkehr zum Individualismus lautet seine Forderung; sie ist ja nicht neu, und bekannte Muster neuerer und neuester Zeit haben teils dasselbe, teils Besseres darüber gesagt, als der Verf. Aber weder er noch jene Muster haben brauchbare Wege gefunden, auf denen diese Aufgabe praktisch zu lösen ist. Herr Cauer verzichtet auch thatsächlich auf eine solche Lösung; denn seine „praktischen Forderungen", die freilich teilweise recht unpraktisch sind, lassen in der Hauptsache — mit Ausnahme der Gleichberechtigung aller höheren Lehranstalten und einiger Kleinigkeiten — alles beim alten. Wir wollen aber über dieser Forderung der Individualität die schlichte Erfahrungsthatsache nicht vergessen, dafs der Mensch sich aus einem Zustande sozialer Indifferenz heraus individualisiert, nicht, um sich bleibend von der Gemeinschaft zu lösen, aus der er hervorging, sondern um sich ihr mit reicher entwickelten Kräften zurückzugeben. Es ist sicher ein gutes Wort: „Decentralisation ist das A und O unserer Wünsche"; aber ist denn diese Forderung neu oder bestritten? Und ist damit die Grenze und der Weg gefunden, auf dem und bis zu der sie ohne Schädigung des Staates in seinen Aufgaben geführt werden kann? Herr Cauer meint, der Unsegen trete in einem grofsen Staatswesen bald ein, „wo statt der Menschen die Verfügungen regieren und statt eines festen persönlichen Willens die Wucht der Verhältnisse ihren Druck übt". Sicherlich ist dieser Umstand zu beklagen, wenn er auch nur zu einem sehr kleinen Teile vorhanden ist; aber er beschränkt sich in diesem Falle nicht auf die grofsen Staaten; er findet sich in kleinen und mittleren genau ebenso, aufser wenn sie so klein sind, dafs sie „ein lebendiger Mensch mit seinen Augen übersehen und mit seinem bewufsten Willen beherrschen kann". Solche Städtchen giebt es in der Schweiz; Herr Cauer sollte dort einmal seine Studien machen; vielleicht erschienen ihm dann die preufsischen Verhältnisse nicht mehr ganz so schlimm. Wenn man seine Schrift liest, so erhält man den Eindruck, als ob das gesamte höhere Unterrichtswesen fossil geworden sei, als ob in der That nur noch von „einem seelenlosen Gefüge von Gesetzen und Verordnungen" beherrschte Automaten darin arbeiteten, nicht beseelte und willenskräftige Menschen. Nun dürfte aber Herr Cauer nur einmal eine kleine Studienreise durch drei oder vier preufsische Provinzen anstellen — das übrige Deutschland will ich ihm nicht empfehlen, da er davon wohl etwas zu gering denkt —, um zu sehen, wie in der That statt der Verfügungen die Menschen und die Verhältnisse herrschen. Er würde wenigstens das erstere ja unzweifelhaft nach

seinem Prinzipe für das Beste halten müssen; vielleicht müfste er aber bei näherer Kenntnisnahme doch zugeben, dafs es besser wäre, wenn Menschen, Verhältnisse und Verfügungen im schönen Einklange ständen. Der Staat soll nicht ohne Not die Freiheit der individuellen Bewegung hindern; er soll aus diesen und anderen[1]) Gründen die Bildung privater Unterrichtsanstalten, soweit sie nicht seinen Zwecken feindlich entgegentreten, zulassen — dies fordert auch Cauer — und sich nur ein Aufsichtsrecht vorbehalten. Der Grundgedanke seines Erziehungssystems mufs und wird aber stets der öffentliche Unterricht bleiben, nicht blofs weil er am leistungsfähigsten und für die einzelnen am förderlichsten ist, sondern namentlich auch, weil er die wünschenswerte Gleichförmigkeit der Bildung sichert, und weil er vorzugsweise von dem Geiste der bürgerlichen Pflichterfüllung getragen sein kann. Mufs dies aber so sein, so sind auch Gesetze und Verordnungen unentbehrlich; sie sind auch gar kein Unglück, so lange die Menschen, welche sie zu vollziehen haben, noch verständige und willenskräftige Individuen sind. Hoffentlich geht aber der Pessimismus des Verf.s nicht so weit, diese Eigenschaft den mit der Schulleitung in Preufsen befafsten Persönlichkeiten abzuerkennen. Und ich meine, wenn, wie Cauer betont, „die Gesetze und Verordnungen, die von verschiedenen Männern zu verschiedenen Zeiten erlassen sind. nur mangelhaft zu einander stimmen“, so müfste gerade dies seine Besorgnis um die Vernichtung der Individualität erheblich vermindern; denn was giebt sich denn anders darin zu erkennen als der Wechsel von invididuellen Auffassungen und Anschauungen? Aufserdem erzählt Herr Cauer wiederholt — ich hoffe, es steht auch hier in Wirklichkeit besser —, dafs die erlassenen Verordnungen thatsächlich nicht ausgeführt würden; wer herrscht denn in diesem Falle, die „seelenlosen Gesetze und Verordnungen“ oder die — nach seiner Darstellung bisweilen in recht verkehrter Weise — beseelten Menschen? Ich glaube, recht viele Leute halten es mit mir für wünschenswert, dafs in vielen Fällen die teilweise vortrefflichen Verfügungen von ebenso vortrefflichen Menschen auch wirklich ausgeführt werden möchten. Wie man aus der Reformlitteratur unzweideutig den Beweis erhält, steht z. B. noch gar manches in den Lehrplänen von 1882 nur auf dem Papier, weil leider die Bequemlichkeit der Menschen mächtiger ist als Verordnungen. Weniger grofse Worte, dafür aber häufigere Umsetzung der schönen Gedanken in Thaten ist das, was unserem höheren Schulwesen notthut.

Doch folgen wir den Cauerschen Ausführungen im einzelnen. Zu dem ersten Kapitel habe ich wenig zu bemerken; denn die Thatsachen sind richtig, und der Verf. mufs zugeben, dafs die Entwickelung unvermeidlich war; damit ist sie aber auch für den

[1]) Vgl. mein Handb. d. prakt. Pädag. 2. Aufl. S. 22.

praktischen Menschen gerechtfertigt. Wenn er nun aus dieser Entwickelung schliefst, dafs wir in unserem Erziehungswesen nicht mehr ganz weit von dem Ziele des spartanischen Staatssozialismus entfernt seien, so steht er doch wohl hier zu sehr unter dem Eindrucke der grofsstädtischen Gesellschaft und ihrer Verhältnisse, Anschauungen und Wünsche; in den weiten Kreisen des Volkes hegt man weder ähnliche Hoffnungen noch Besorgnisse. Und der Widerspruch gegen Güfsfeldts in dieser Richtung liegende Vorschläge wird nicht deshalb laut, weil dieser „mit rücksichtsloser Entschiedenheit die Konsequenzen gezogen hat, zu denen die bisherige Entwickelung hindrängte", sondern gerade das Gegenteil ist richtig. Weil Güfsfeldt von dem Kadettenhause und dem Internate in seinen Vorschlägen ausging, erhob sich der Widerspruch der weitesten Kreise, denen gerade diese beiden Erziehungsformen stets zu wenig individuell und deshalb unsympathisch erschienen sind. Oder hält Herr Cauer die Devise „Schule und Haus" bereits auch für einen leeren Wahn? Die zahlreichen Entgegnungen auf die Güfsfeldtsche Schrift gipfeln sämtlich in dem Proteste gegen die Absetzung des Elternhauses bei der Erziehung. — Den Bemühungen des Verf.s um äufserliche Besserstellung des Lehrerstandes kann man volle Sympathie entgegenbringen; aber sollte wirklich die Vereidigung der jungen Lehrer sofort bei ihrem Eintritt in den praktischen Dienst so eine grofse und wichtige Sache sein? Im Grofsherzogtum Hessen besteht die gewünschte Einrichtung bereits seit einer Reihe von Jahren; aber die hessischen Lehrer werden in diesem Punkte mit Ismene sprechen: *οὐδὲν οἶδ' ὑπέρτερον, οὔτ' εὐτυχοῦσα μᾶλλον οὔτ' ἀτωμένη.*

Was Herr Cauer über die Bedeutung der Untersekunda in der Berechtigungsfrage und für die Errichtung einer Art von Untergymnasium sagt, kann ich durchaus nur unterschreiben. In Süddeutschland endigte das Untergymnasium stets mit der Obertertia, und dieser Abschlufs war naturgemäfs; ja ich kann mir in dieser Beziehung kaum einen zweckmäfsigeren Lehrplan denken als den badischen vor 1869. Aber wie einmal die Dinge sich entwickelt haben, wird es nicht so einfach sein, auf diesen Zustand zurückzugehen, aber auch nicht so dringend notwendig, da die meisten der von Cauer erwähnten Nachteile mit der Änderung des militärischen Berechtigungswesens schwinden werden, andere aber sich durch eine Trennung der UII und OII völlig beseitigen lassen. Und wenn gar, was sich noch nicht übersehen läfst, eine befriedigende Gestaltung dieses Untergymnasiums mit sechs Kursen sich ermöglichen liefse, welche die erregte öffentliche Meinung für längere Zeit beruhigen könnte, so wäre die Beibehaltung des einmal gewordenen Verhältnisses kein zu hoher Preis. Ich sage bescheiden für längere Zeit; denn nichts wäre für einen praktischen Politiker vermessener und gefährlicher, als sich der Illusion hinzugeben, es handle sich und könne sich in heutiger Zeit handeln

um Schöpfungen von langer Dauer. In der Frage der Reifeprüfung würde ich weitergehen als Cauer, was ihre Vereinfachung betrifft, und ich würde sie am liebsten in anderer Form vor den Abschlufs des siebenten oder achten Kurses legen, damit wenigstens das letzte Jahr freierer Arbeit ohne Examenvorbereitung mit aller Sicherheit gewidmet werden könnte. Aber ich kann trotz meines weit freieren Standpunktes nicht verstehen, wie Cauer zu dem Schlusse gelangen kann, dafs die Beschränkung der Wiederholung dieser Prüfung dazu dienen müsse, „Schwächlingen über die Prüfung hinwegzuhelfen und das geistige Proletariat auf den Hochschulen zu vermehren“. Soll das wirklich durch seinen Vorschlag, nach dem die Prüfung beliebig wiederholt werden kann, besser werden? Man sollte doch wohl eigentlich das Gegenteil erwarten.

Zunächst glaube ich, dafs bei normalem Zustande einer Schule im allgemeinen der Fall äufserst selten sein wird, dafs ein Oberprimaner mehr als einmal in der Reifeprüfung durchfällt; die Schuld trägt jedenfalls die Schule, die einen so unbefähigten Schüler nicht früher zurückgehalten hat, ihn überhaupt nach Prima gelangen liefs. Ich gehöre seit 22 Jahren Reifeprüfungskommissionen als Lehrer, Direktor, Regierungskommissar an und habe noch nie einen solchen Fall erlebt. Wenn aber sich ein solches Individuum findet, so hoffe ich, dafs es doch noch genug Schulräte, Direktoren und Lehrer geben wird, die es für eine Gewissenspflicht gegen ihr Amt, gegen den Staat und gegen das betreffende Individuum selbst halten, ihm auch noch in diesem Augenblicke weitere und schlimmere Enttäuschungen zu ersparen und es wenigstens durch ihr Votum auf den ihrer Überzeugung nach richtigeren Weg zu weisen. Freilich müfste dann auch die Reifeprüfung für Extraneer, eines der bedauerlichsten Zugeständnisse an den didaktischen Materialismus, in Wegfall kommen. Denn wie kann eine Prüfungskommission gänzlich unbekannten Menschen, welche sie ein paar Stunden lang in einigen Lehrgegenständen prüfen mufs, mit gutem Gewissen die Reife für Universitätsstudien etc. bezeugen? Dafs die Behauptung von der unbedingt schädlichen Wirkung des Kompensationsverfahrens für Preufsen schwerlich zutreffend ist, hat schon Kruse in dieser Zeitschr. (1889 S. 592) behauptet; für Baden und Hessen würde eine solche Handhabung der betreffenden Bestimmung, wie sie Cauer schildert, ganz unverständlich sein. Er hat des stärkeren Effektes wegen die Farben zu stark aufgetragen; die Verordnungen mufsten nun einmal als seelenlos erwiesen werden, und dabei wurde vergessen, dafs die Menschen, welche sie ausführen, Urteil, Gemüt und Charakter besitzen. Auch ich wünschte, dafs wieder mehr „Kompensation“ der Leistungen zulässig wäre, nicht blofs in der Reifeprüfung, aber nicht in dem Sinne von Cauer, um Lateinisch und Griechisch in seiner Alleinherrschaft zu sichern, sondern in wirklich individuellem Sinne, damit die Individuen in höherem Mafse als jetzt

ihre eigene Kraft entfalten können. Dabei verhehle ich mir nicht die Schwierigkeit genereller Durchführung und verlange blofs für die einzelnen Lehrerkollegien gröfsere Freiheit im einzelnen Falle, wie sie, freilich selten, schon heute geübt wird.

Was der Verf. über die Gefahr einer übertriebenen Pflege der Vaterlandsliebe sagt, ist durchaus richtig; aber wenn er meint, dafs diese Gefahr zu wenig erkannt sei, so möchte er doch im Irrtum sein. Was ich in meinem Handbuch der praktischen Pädagogik 2. Auflage S. 176f. darüber zusammenfassend gesagt habe, zeigt, dafs die Bedenken in dieser Richtung längst bekannt und auch ausgesprochen sind und zwar in weiterem Umfange, als dies von Cauer geschehen ist. Dafs die Behandlung der neueren Geschichte ebenfalls Gefahren in sich trägt — welcher Unterricht hätte keine Gefahren zu fürchten und zu meiden? —, ist ebenso richtig als ebenfalls längst erkannt. Sollen wir aber deshalb auf die neuere und neueste Geschichte lieber verzichten als versuchen, diese klar erkannten Gefahren mehr und mehr zu meiden? Cauer verweist das Studium der Politik d. h. eben der neuesten Geschichte auf die Universität. Mit Recht; nur hätte er sagen sollen, wo diejenigen die Elemente der neuesten Geschichte kennen lernen werden — um mehr kann es sich nirgends für die Schule handeln —, welche auf der Universität kein „Studium der Politik" beabsichtigen. Und ist es ferner mehr als Phrase, wenn er sagt, auf der Universität könne jeder den Professor aussuchen, den er hören oder meiden wolle? Wenn nun, was wohl bei den meisten Studierenden zutrifft, ihnen nur eine oder zwei Universitäten erwählbar sind und hier, wie auch gewöhnlich, das Fach der neuesten Geschichte nur von einem Dozenten vertreten wird? Wird etwa ein Theologe, ein Jurist, ein Mediziner, ja selbst ein künftiger Lehrer wegen der Vorlesung über neueste Geschichte die Wahl der Universität treffen? Endlich stelle sich Herr Cauer doch einmal ein Verzeichnis der Vorlesungen über die neueste Geschichte zusammen; es wird ihn vielleicht eines Besseren belehren. In diesen Zusammenhang gehört auch seine Anklage, das Gymnasium sei schuld, „dafs allgemein interessierende Kollegien philosophischen, geschichtlichen Inhalts zu wenig gehört würden". Ist denn Cauer so fest davon überzeugt, dafs alle die betreffenden Vorlesungen wirklich „allgemein interessant" sind? Ich meine, es ist heute noch ziemlich ebenso, wie in früherer Zeit; sind diese Vorlesungen wirklich „allgemein interessant", so werden sie auch noch heute allgemein gehört; sind sie aber langweilig oder zu spezialistisch, so hört sie eben nur, wer mufs. Dazu kommt die Häufung der Fachvorlesungen, ebenfalls eine Folge der Spezialisierung; die Mediziner von ihrem fünften Semester ab können mit bestem Willen keine anderen Vorlesungen besuchen als die ihres Faches. Vielleicht dürfte diese Erklärungsweise bei der Klage über die Interesselosigkeit der studierenden

Jugend mehr in Betracht gezogen werden, als es gemeiniglich geschieht. Vielleicht hat Herr Cauer auch Gelegenheit, die vertraulich ergangene Verfügung des Kultusministers vom 5. Februar 1887 kennen zu lernen; er wird daraus ersehen, dafs man speziell über die Gründe des Nichtbesuchs der geschichtlichen Vorlesungen doch auch anderer Meinung sein kann als er. Das von ihm wiederholt beklagte Spezialisieren trägt jedenfalls an jener bedauerlichen Erscheinung mehr Schuld als die Gymnasien. Dafs man übrigens auch bei der jetzigen Gestalt der Reifeprüfung die Gefahren, welche die Vielheit der Lehrgegenstände herbeiführt, beschränken kann, dafür möchte ich Herrn Cauer einmal auf die hessische Reifeprüfungsordnung von 1884 verweisen. Hier wird in der Religion nicht geprüft; die schriftliche Prüfung beschränkt sich auf einen deutschen Aufsatz, eine Übersetzung ins Lateinische und ins Französische, welche beide der Lektüre der OI entnommen sein müssen, und drei bis vier Aufgaben aus den in der Schule behandelten Aufgaben in der Mathematik. Die mündliche Prüfung „soll in der Geschichte griechische, römische und deutsche (hessische) Geschichte vorzugsweise berücksichtigen; chronologische Kenntnisse sind nur so weit zu verlangen, als sie dringend notwendig sind, um die Erinnerung an Thatsachen vor Verworrenheit zu schützen. Die Prüfung in der Geographie findet nur im Anschlufs an die Geschichtsprüfung statt und hat nur die Entwickelung der zum Verständnis der Geschichte gehörenden Kenntnisse zum Zweck. Die Prüfung in der Physik ist auf den im letzten Schuljahr behandelten Lehrstoff zu beschränken“. Auch die Bestimmung bezüglich der Kompensation ist klarer und milder als in den preufsischen Verordnungen. Die Prüfung ist als bestanden zu betrachten, wenn das auf die Prüfung und die Leistungen in der Schule gegründete Gesamturteil in keinem obligatorischen wissenschaftlichen Lehrgegenstande „ungenügend“ lautet. „Es ist zulässig, dafs ungenügende Leistungen in einem Lehrgegenstande durch desto befriedigendere Leistungen in einem anderen obligatorischen Gegenstande als ergänzt erachtet werden“. Herr Cauer argumentiert bei dieser Gelegenheit immer so, als ob der Umstand an allem Unheil schuld sei, dafs „für immer mehr Fächer die Behandlung auf der Schule obligatorisch gemacht und demgemäfs verlangt werde, sie solle bis zu einem gewissen Abschlufs führen, der sich im Zeugnis konstatieren lasse“. Für Preufsen ist dies in den Lehrplänen von 1882 einzig bezüglich der Naturbeschreibung in VI, V und IV, in der Geographie auf der oberen Stufe der Fall; aber selbst hier ging der Lehrplan von 1837 weiter als der von 1856. Für Süddeutschland gilt es nicht einmal da; denn z. B. die badischen Gymnasien hatten nach dem Lehrplan von 1837 beschreibende Naturwissenschaft noch in II, dafür einen vorbereitenden physikalischen Kurs in III. Die

hessischen haben zwei Stunden Naturbeschreibung von VI—III seit 1877 obligatorisch und Geographie auf der oberen Stufe — vorher waren eine bis zwei Stunden Naturbeschreibung obligatorisch —, die badischen gar seit 1869. Nicht der obligatorische Charakter hat die Überbürdung verschuldet, sondern seine Ausbeutung durch das Spezialistentum; diese Frage berührt Cauer nur so nebenbei, und doch ist sie vielleicht die wichtigste von allen. Gerade gegen diese Gefahr soll und wird sich eine bessere Lehrerbildung hülfreich erweisen. In zweiter Linie wird zum Teil eine Herabsetzung der Unterrichtsziele nicht ganz zu umgehen sein, wie Cauer richtig hervorhebt; ich habe diese Seite der Frage gleichwie die übrigen in meiner Schrift „Die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunterrichts" Halle 1890 S. 22ff. eingehender erörtert, gelange aber zu anderen Resultaten als Cauer.

Für seine bezw. Wieses Forderung, nach der Einsegnung den Schülern keinen eigentlichen Religionsunterricht zu erteilen, hätte Cauer das Votum eines so konservativen Schulmannes, wie Karl Peter, anführen können. Aussicht auf Verwirklichung dürfte dieser Wunsch indessen heute so wenig haben, als vor 13 Jahren. Cauer hat in diesem Zusammenhang auch Vorschläge über die Gestaltung der Reifeprüfung gemacht; sie soll auf Latein, Griechisch, Deutsch und Mathematik beschränkt werden. Er hat sich leider nicht darüber ausgesprochen, ob er hier überall an schriftliche oder mündliche Prüfung denkt. Wäre letzteres, wie man annehmen mufs, der Fall, so würde sich ein auffälliger Widerspruch gegen S. 40 finden, wo mit Brustton gesagt wird: „Sollte mir irgend etwas davon (von den Bestrebungen im deutschen Unterrichte) gelingen, so würde ich dies dem Umstande zu danken haben, dafs im Deutschen und in der Propädeutik eine mündliche Prüfung nicht stattfindet". Ich denke, Herr Cauer meint es nicht so böse; denn warum soll denn, wenn es so ist, dieser Segen nur dem deutschen Unterricht zuteil werden? Dann ist die einfache Konsequenz: fort mit jeder mündlichen Prüfung!

Konnte ich bis jetzt nicht anders, als Herrn Cauer selten zustimmen und meist widersprechen, so mufs ich das letztere auch ganz besonders gegenüber seinen Ausführungen über die Lehrerbildung thun. Bezüglich des Probejahres geberdet er sich, als habe die ganze Einrichtung keinen anderen Zweck, als Ersparnisse im Budget für die höheren Schulen zu machen. Das erreicht er mit Hülfe folgender Rechnung. „Zwei Probanden leisten dem Umfange nach etwa so viel wie ein ordentlicher Lehrer, werden aber nicht bezahlt, so dafs der Staat mit Hülfe eines jeden von ihnen das halbe Durchschnittsgehalt d. h. 1575 Mark nebst der Hälfte des (nach Servisklassen verschiedenen) Wohnungsgeldzuschusses erspart". Man konnte die Verordnung vom 15. März 1890 nicht ärger mifsverstehen, als es hier geschehen ist. § 9

heifst es: „Die Kandidaten — sind mit acht bis zehn Stunden wöchentlich zur unentgeltlichen Unterrichtserteilung heranzuziehen. Diese Thätigkeit vollzieht sich unter Leitung des Dirigenten der Anstalt und derjenigen Ordinarien und Fachlehrer, in deren Klassen die Kandidaten unterrichten bezw. deren Stunden sie stellvertretend übernehmen.“ § 10: „Der Dirigent und die Lehrer — der Anstalt, deren Unterricht der Kandidat zeitweise stellvertretend übernimmt etc.“ und Alinea 4: „Die mit der Leitung beauftragten Lehrer sind verpflichtet, den Lehrstunden der Kandidaten während des ersten Vierteljahres regelmäfsig, später mindestens zweimal monatlich beizuwohnen“ etc. und Alinea 5: „Allmonatlich — werden die betreffenden Lehrer ihre Betrachtungen über die Thätigkeit der ihnen überwiesenen Kandidaten etc. dem Dirigenten vortragen. § 13 gestattet, wo die Verhältnisse es dringend erheischen, kommissarische und remunerierte Verwendung der Kandidaten bis zu 20 Stunden wöchentlich; dazu bedarf es aber besonderer Genehmigung des Provinzial-Schulkollegiums. Also überall wird deutlich ausgesprochen, dafs der Kandidat einen ordentlichen Lehrer zur Seite hat, dafs er nirgends denselben ersetzt, vielmehr dafs die Ordinarien und Fachlehrer zur Anleitung der sie zeitweise vertretenden Kandidaten verwandt werden sollen; also müssen sie doch da sein, und da die Kandidaten nur zeitweise und für einzelne Stunden vertreten, so wird auch bei drei Kandidaten an einer Schule nicht ein Pfennig erspart. Herr Cauer zieht daraus den Schlufs: künftig wird je eine Lehrerstelle gespart, weil sie von zwei Kandidaten versehen wird. Genau das Gegenteil steht in der Verordnung. Damit fällt aber auch alles, was Herr Cauer über den „Mangel an Mufse“ geschrieben hat, welcher Direktoren und Lehrer auch künftig abhalten werde, „sich der jungen Kollegen im Probejahr anzunehmen“. Namentlich die „mechanische Schreibarbeit“ der Direktoren wird sogar in einem besonderen Vorschlage zu beseitigen gesucht. Ich habe auch sonst schon oft dieses Argument als Entschuldigung für mannigfache Unterlassungen anführen hören. Nun mag man in Preufsen einige Berichte mehr verlangen als anderwärts; aber dafür einen besonderen Sekretär jedem Direktor beigeben zu wollen ist eine — jugendliche Schwärmerei. Wozu hat man denn Kopierpressen, die den wesentlichsten Teil der mechanischen Schreiberei abnehmen? Und sollte wirklich ein preufsischer Gymnasialdirektor in seiner Position für die Geschäftsführung nicht so viel Mittel besitzen, um umfangreichere Arbeiten durch einen Schreiber mundieren zu lassen? Wie müfste die Vielschreiberei erst gedeihen, wenn noch jeder Direktor einen besonderen Sekretär hätte! Beschränke man überflüssige Schreiberei; das ist die einzig verständige Abhülfe. Jedenfalls kann nach meinen nun 20jährigen Erfahrungen diese allerdings nicht

erfreuliche Seite der Thätigkeit keinen Direktor hindern, sich der Ausbildung der Kandidaten in dem Umfange anzunehmen, wie es die Verordnung festsetzt.

Auch die Bestimmung, dafs nach dem Probejahr dem Kandidaten die Anstellungsfähigkeit entweder zu- oder aberkannt werden soll, wird von Cauer heftig bekämpft; ja er leitet daraus sogar die Folge her, dafs künftig minderqualifizierte Kandidaten nur noch mit besserem Anspruch auf staatliche Versorgung ausgestattet werden. Seine Erwägungsweise ist dieselbe wie bei Beschränkung der Wiederholung der Reifeprüfung; nur lautet die Ausdrucksweise noch drastischer! „Kein Direktor und kein Schulrat wird die Verantwortung übernehmen, einen jungen Lehrer etc. durch sein, eines sterblichen Mannes, Votum für immer von dem Lebensberuf, den er sich erwählt hat, auszuschliefsen." Danach darf künftig in keiner Prüfung mehr ein Mensch endgültig durchfallen, auch der unbrauchbarste Kandidat für den Staatsdienst mufs verwendet werden; denn leider wird es nicht zu ändern sein, dafs die Leute, die eine gegenteilige Entscheidung zu treffen haben, allemal sterbliche Männer sein werden. Ich zweifle nicht, dafs es trotzdem in Preufsen und anderwärts noch Beamte genug geben wird, die sich ihrer Verantwortung bewufst sind und Pflichtgefühl genug besitzen, um auch etwas zu thun, was nicht angenehm, aber im öffentlichen Interesse notwendig ist, besonders, wenn der Einzelne eine so gute Grundlage für sein Urteil hat, wie im vorliegenden Falle. Über jeden Kandidaten liegen die Berichte der Seminarlehrer und des Seminardirektors vor, ferner die von Direktor und Lehrer über sein Probejahr, die Beobachtungen des Schulrats selbst, der sich solche in derartigen Fällen sicherlich nicht ersparen wird; endlich wird man den Kandidaten selbst hören. Dazu werden in § 17 Al. 3 nur solche Gründe für die Versagung der Anstellungsfähigkeit aufgeführt, welche eine Aberkennung genügend rechtfertigen. — Endlich sollte man doch nicht immer von den Geldopfern sprechen, die den Kandidaten auferlegt werden; kann doch für das Seminarjahr jeder dürftige Kandidat ein Stipendium erhalten. Im übrigen stellt sich die Lage der jungen Gymnasiallehrer nicht schlechter als die der Juristen, Forstleute, Kameralisten und Mediziner.

Was Cauer über die eigentliche Seminarthätigkeit sagt, beweist, dafs er von der Thätigkeit eines wirklichen Seminars keine Kenntnis besitzt. Zunächst ist es nicht richtig, dafs man in dem Seminarstatut den Einflufs der sogenannten Herbart-Ziller-Stoyschen Bestrebungen erkennt. Wie ich in meiner Schrift „Pädagogische Seminarien" Leipzig 1890 S. 1—84 historisch nachgewiesen habe, besteht vielmehr unter allen Stimmen, die sich über die Seminarfrage litterarisch geäufsert haben, volle Übereinstimmung in den 3 Forderungen der theoretischen Unterweisung, der Kenntnisnahme eines vorbildlichen

Schulorganismus und eigener, wohlgeleiteter Unterrichtsversuche. Die Herbartianer wollen diese Thätigkeiten auf der Universität und in Übungsschulen verwirklichen, die Verordnung verlegt sie nach beendetem Studium an bestehende Schulen; also in dem einzigen Punkte, in dem überhaupt Meinungsverschiedenheit besteht, stellt sich die Verordnung nicht auf die Herbart-Ziller-Stoysche Seite. Ganz besonders erregt den Zorn Cauers die Anregung mindestens 2stündiger „planmäfsig geordneter pädagogischer Besprechungen". Wenn Cauer einfach theoretische Unterweisung an die Stelle des letzten Ausdruckes setzt, so ist dies durch die Verordnung nicht gerechtfertigt. Denn diese nennt als Gegenstände dieser Besprechungen § 5a die wichtigsten Grundsätze der Erziehung und Unterrichtslehre in ihrer Anwendung auf die Aufgaben der höheren Schulen und insbesondere auf das Unterrichtsverfahren in den von den Kandidaten vertretenen Hauptfächern mit geschichtlichen Rückblicken auf bedeutende Vertreter der Pädagogik (seit dem Beginn des 16. Jahrh.), Regeln für die Vorbereitung auf die Lehrstunden, Beurteilung der von den Seminaristen erteilten Lektionen in persönlicher und sachlicher Beziehung, Grundsätze der Dizciplin möglichst im Anschlufs an individuelle Vorgänge, kürzere Referate der Seminaristen pädagogischen und schultechnischen Inhaltes, Besprechung der pädagogischen Arbeiten. Herr Cauer kann auch in diesem Teile die Verordnung nicht oder nur sehr flüchtig gelesen haben. Denn wie könnte er sonst S. 49 sagen: „Theoretische Erörterung pädagogischer Fragen ist ja sehr nützlich, wenn sie sich an wirkliche Vorkommnisse, an praktische Aufgaben, Schwierigkeiten, Erfolge anschliefst; aber ohne diesen Zusammenhang kann sie kaum anders als zur Nichtigkeit, zu leblosem Formelwesen führen!" Die Verordnung verlangt ja gerade solchen Anschlufs. Dafs übrigens „theoretische Erörterung pädagogischer Fragen" in anderem Falle zu „leblosem Formelwesen" führen müsse, bestreite ich auf Grund fast 20jähriger Erfahrung aufs entschiedenste, wenn auch Bonitz eine ähnliche Äufserung in der Hitze des Gefechtes einmal gethan hat. Für den Beweis mufs ich Herrn Cauer auf meine Schrift über Seminarien verweisen, aus der er wenigstens die Praxis eines wirklichen Seminars ersehen kann, von der er bis jetzt offenbar nie etwas gesehen hat Unerfreulich bleibt in diesem Zusammenhange die gänzlich grundlose Anklage gegen Frick, wonach dieser „in dem Glauben befangen sei, dafs er seine Fähigkeit, Schüler zu fesseln und anzuleiten, seiner pädagogischen Theorie verdanke und deshalb mit Hülfe dieser Theorie in anderen dieselbe Fähigkeit erzeugen könne". Cauer scheint für die Bescheidenheit des Mannes kein rechtes Verständnis zu besitzen; aber er kann auch die Arbeiten Fricks nicht gelesen haben; denn

überall wird in diesen betont, dafs das Lehren in gewissem Mafse stets eine freie Kunst bleiben werde, und die Macht und Bedeutung der Persönlichkeit für das Lehramt wird überall gebührend hervorgehoben. Was Frick ebenfalls oft betont, darin stimmt ihm gleichfalls die Seminarlitteratur bei, nämlich, dafs die Theorie, d. h. der Niederschlag der Erfahrung der Besten, angeborene Fähigkeit fördern und in richtige Bahnen leiten könne. Ich weifs, dafs Frick jede Zeile unterschreibt, die S. 164 f. meiner „Pädagogische Seminarien“ steht, wo ausdrücklich und ohne alle Bemäntelung vor übertriebenen Erwartungen bezüglich der Seminar-Erfolge gewarnt wird.

Andere Ausführungen, wie z. B. die über die Erleichterung der Seminarlehrer, sind mindestens von problematischem Werte (vgl. „Pädag. Semin.“ S. 158 f.). Die wichtigsten Fragen, wie die einheitliche innere Arbeit einer Seminaranstalt (vgl. „Pädag. Semin.“ S. 130 ff.), die den Seminarlehrern und -leitern gestellten Aufgaben, die Vereinigung vorbildlichen Unterrichts und vorbildlicher Lern- und Lehrmittel an der Seminaranstalt, die Bedeutung der Muster- und Probelektionen, der fachlichen Weiterbildung der jungen Lehrer etc. sind gar nicht berührt. So bleibt auch dieser Essay des Herrn Cauer, wie die übrigen, lediglich an der Oberfläche, und seine „praktischen Folgerungen“ sind ohne die Unterlage, welche die Sachkentnis allein verleiht. Und hat Herr Cauer wirklich einen Augenblick im Ernste gedacht, dafs das preufsische Kultusministerium durch einen Zeitungsartikel und durch einen oberflächlichen Essay seine eben veröffentlichte Ordnung der praktischen Ausbildung zugunsten der Cauerschen Vorschläge annullieren und reuig pater peccavi sagen werde, nachdem diese Frage in der allseitigsten und gründlichsten Art Jahre lang behandelt worden ist?

Was schliefslich die „praktischen Folgerungen“ betrifft, so hat über den Vorschlag der Gleichberechtigung von Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule Kruse bereits in dieser Zeitschrift zutreffend geurteilt. Den Wunsch, dafs zunächst eine Änderung im Lehrplane dieser Schulgattungen nicht vorgenommen werde, kann man teilen, ohne deshalb zu der stillen Hoffnung Cauers sich zu bekennen, „dafs in einiger Zeit für das Gymnasium die Rückkehr zu der früheren Schlichtheit der Lateinschule vollzogen werde“. Cauer glaubt sogar bewiesen zu haben, „dafs ein in diesem Sinne vereinfachter Lehrplan den Bedürfnissen einer modernen Zeit vollkommen entsprechen könnte“; ich will und kann ihm diesen mutigen Glauben nicht rauben; vielleicht gelangt er, wenn er noch 10 Jahre älter ist, darüber selbst zu haltbareren Anschauungen. Leider giebt es keine menschlichen Einrichtungen, die für die Ewigkeit geschaffen werden. Auch der Wert des Lateinischen und Griechischen in unserem höheren Schulwesen wird schwerlich unendlich sein, wenn sie auch noch für lange

Zeit als unersetzlich gelten dürfen. Die Dauer dieser Geltung wird zum gröfsten Teile davon abhängen, in welchem Mafse es gelingen wird, den Betrieb umzugestalten und zu veredeln. Nichts würde sicherlich den Prozefs in gleichem Mafse beschleunigen, als die Rückkehr zur alten Lateinschule, in welcher der Betrieb des altsprachlichen Unterrichts, von der Verwirklichung seiner Idee sehr weit entfernt, die von ihm gepflegte geistige Schulung lange nicht vielseitig genug war.

Giefsen, im November 1890. Herman Schiller.

---

1) M. Hecht, Worin besteht die Hauptgefahr für das humanistische Gymnasium, und wie läfst sich derselben wirksam begegnen? Gumbinnen, C. Sterzel, 1890. VI u. 50 S. 8. 1,20 M.

Der Verf., ein jüngerer Schulmann, wie er sich selbst in der Vorrede nennt, macht einen Versuch das Gymnasium zu retten, aber mit verzweifelten Mitteln, denn er will die Gegner durch Opfer, die selbst sie als schwere und entscheidende werden anerkennen müssen, befriedigen und zur Ruhe bringen. Um es gleich zu sagen: das Lateinische soll noch weiter erheblich beschränkt, das Griechische nicht blofs erhalten sondern verstärkt und das Deutsche zum Hauptfach erhoben werden. Begiebt man sich einmal auf die schiefe Bahn der Zugeständnisse, so kommt man gewöhnlich mehr ins Gleiten, als man ursprünglich gedacht hat, das macht sich auch an der vorliegenden Schrift bemerkbar. Verfolgen wir den Gedankengang im einzelnen.

Um zu beweisen, dafs dem Griechischen in den oberen Klassen der Vorrang vor dem Lateinischen gebühre, stellt der Verf. zunächst eine Vergleichung der in Prima gelesenen Schriftsteller an, weist dann auf die geschichtliche Entwickelung des lateinischen und griechischen Unterrichtes seit dem Zeitalter der Reformation und betont endlich die hohe Bedeutung des Hellenentums für die deutsche Kultur. Abgesehen davon, dafs jene Vergleichung doch auch die Lektüre der Sekunda hätte berücksichtigen sollen, finden wir Cicero und besonders Horaz zu sehr herabgesetzt; es gab aufser Aly noch andere neuere Verteidiger des Lateinischen, z. B. Planck (Das Recht des Lat. als wissenschaftliches Bildungsmittel), mit deren Ansichten der Verf. sich auseinandersetzen mufste. Übrigens ist die Hervorhebung des Griechischen auf Kosten des Lateinischen nicht neu, sondern unter andern von den Vertretern der Einheitsschule beliebt worden, deren Bestrebungen die Schrift sonst mit Recht verurteilt; die beiden ersten Hefte der Schriften des deutschen Einheitsschulvereins enthalten ganz ähnliche Ausführungen, werden aber doch dem formalen Wert des lateinischen Sprachunterrichtes mehr gerecht, den H. S. 24 nur mit ein paar Worten berührt. Der von

warmer Begeisterung zeugenden Charakteristik der griechischen Schriftwerke bedurfte es nicht, niemand bezweifelt ihre Vorzüge und ihre Bedeutung für unsere moderne Kultur, das soll uns aber nicht blind machen für den Wert der lateinischen Autoren, die auch einen wesentlichen Einflufs auf unsere Litteratur geübt haben.

Die folgenden Kapitel, die sich gegen jede Einschränkung des griechischen Unterrichtes wenden, bekämpfen den Vorschlag, die Klassiker in Übersetzungen zu lesen, und zeugen kräftig von dem unvergänglichen Einflufs, der von jenen ausgeht; zugleich verwahrt sich der Verf. gegen den Vorwurf der Überschätzung der hellenischen Kultur gegenüber der unsrigen. Das Griechische soll auch gar nicht Hauptfach am Gymnasium werden, vielmehr ist das Deutsche, dem ein gröfserer Stoff (z. B. auch Platen, Rückert, Freytag in den oberen Klassen) zugewiesen werden hierzu berufen. So mufs nun das Lateinische in beiden Sekunden und beiden Primen je zwei Stunden abtreten, damit dem Deutschen je eine Stunde in diesen vier Klassen, dem Griechischen je eine Stunde in den drei obersten Klassen zugelegt werden kann. Damit das Deutsche aber auch in den unteren Klassen mehr Raum gewinnt, wird das Lateinische aus Sexta entfernt und der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen begonnen. Der Verf. bekennt, er habe lange gerungen, bis er, „vom Vorurteil befreit, auf Grund praktischer Schulerfahrung zu der Einsicht gelangte, dafs es auch gehen müfste, wenn man dem Französischen vor dem Lateinischen den Vorausgang (sic!) gestattete“. Das Lateinische ist hierdurch von 77 auf 58 Stunden herabgesetzt, ja, der Verf. ist entgegenkommend genug, um für den Fall, dafs die Naturwissenschaft in den oberen Klassen noch einer Erweiterung bedürfte, auch dieser noch eine Anweisung auf je eine lateinische Stunde auszustellen. Man ist fast versucht, es für einen schlechten Scherz zu halten, wenn der Verf. bei alledem in der Vorrede erklärt, er sei sich völlig bewufst auf konservativem Standpunkte zu stehen.

So richtig manche einzelne Gedanken sind und so angenehm die Wärme berührt, mit der Verf. für sein Lieblingsfach eintritt, scheint uns doch zur Veröffentlichung der Schrift, die nichts wesentlich Neues enthält, und zur Beschleunigung des Druckes, mit der stilistische Unebenheiten, Flüchtigkeiten der Zeichensetzung und wahrscheinlich auch die Verdoppelung von Titel und Vorwort zu entschuldigen sind, kein Bedürfnis vorzuliegen. Das Ganze liest sich schon wegen der übermäfsig eingeflochtenen Citate nicht gut.

2) R. Pindter, Die einheitliche Mittelschule. Ein Beitrag zur Lösung der Mittelschulfrage. Linz a. d. Donau, F. J. Ebenhöch, 1890. 83 S. 8. 1,40 M.

Der Verf., Realschuldirektor in Linz, hat schon vor vier Jahren im Verlage von Duncker und Humblot in Leipzig eine

Schrift über die Überbürdungsfrage an den österreichischen Schulen erscheinen lassen, die wegen ihres mafsvollen Urteils über die Grenzen seines Vaterlandes hinaus Beachtung fand; auch die vorliegende Schrift enthält im einzelnen manches Richtige, wenn wir auch dem Grundgedanken nicht zustimmen und deshalb die Vorschläge nicht zu empfehlen vermögen.

Auch in Österreich giebt es einen Einheitsschulverein, und dessen Zwecke sucht der Verf. zu fördern. Er geht nicht von dem idealen Standpunkt einer einheitlichen Bildung für die höheren Stände aus, wie wir ihn bei uns in Deutschland gewöhnlich betonen hören, sondern läfst sich allein von der praktischen Erwägung leiten, dafs es für die Eltern erwünscht sei, die Entscheidung über den künftigen Beruf ihrer Söhne und damit auch die Wahl der entsprechenden Schulgattung möglichst hinausschieben zu können. Den Plan des Lyceums, wie er seine Einheitsschule nennt, entwirft er unter stetiger Vergleichung mit der bestehenden Verfassung der österreichischen Gymnasien und Realschulen, von denen besonders die letzteren einiges Wundersame an sich haben, z. B. die Beseitigung des Religions- und deutschen Unterrichts in der obersten Klasse. Der achtjährige Kursus bleibt übrigens unverändert. Den deutschen Unterricht verstärkt er auf den unteren Stufen um 2 Stunden und bringt ihn damit im ganzen auf 26 Stunden, die grammatische Seite wird stark betont. Während das Französische im Lehrplan des Gymnasiums überhaupt nicht steht, weist ihm das Lyceum 28 Stunden zu, wovon 6 auf die unterste Klasse fallen; dadurch soll ein „Humanismus der Zukunft“ vorbereitet, d. h. auch bei kritischen Verwicklungen eine friedliche Verständigung der Völker, die nun gegenseitig ihre Litteratur kennen und schätzen lernen, erzielt werden. Bei diesem frommen Wunsche scheint dem Verf. die Erinnerung an 1866 ganz entschwunden zu sein.

Das Lateinische, im Gymnasium ohnehin schon kärglich bedacht, wird von 50 Stunden auf 26 herabgesetzt und erst in der viertuntersten Klasse begonnen; auf Tacitus und Horaz wird leichten Herzens verzichtet, dagegen Cicero und Vergil festgehalten, von deren Lektüre wir uns mit so mangelhaft vorgebildeten Primanern keinen Nutzen versprechen können.

Auf der zweitobersten Klasse tritt eine Spaltung ein, indem die Schüler sich nun zu entscheiden haben, ob sie später die Universität oder die technische Hochschule beziehen wollen, und danach entweder das Griechische oder das Englische treiben, und zwar zuerst mit 4, dann mit 5 Stunden. Hierbei verhehlt sich der Verf. nicht, dafs für den künftigen Theologen, Philologen und Historiker eigene Kurse an der Universität nötig werden würden. Die Scheidung ist übrigens nicht einmal durchgreifend, denn beiden Schülerkategorieen soll der Weg zur Universität wie zur technischen Hochschule offen stehen.

Geschichte und Geographie verfügen im Lyceum wie im Gymnasium über 27 Wochenstunden; ein ausgeführter Lehrplan bringt über diese Fächer, ihre wechselseitige Verknüpfung, über Wiederholung des Stoffes manches Lesenswerte bei. Die Beschränkung der altsprachlichen Stunden macht eine erhebliche Verstärkung des mathematischen, naturgeschichtlichen, physikalischen Unterrichts und die Einführung der Chemie möglich, dazu kommt das für alle Klassen obligatorische Zeichnen, sowohl geometrisches wie Freihandzeichnen, das reichlich bedacht wird, während es bisher am Gymnasium sehr zurücktrat. Das Turnen, dessen Stellung erstaunlicherweise nicht an allen Schulen fest geregelt ist, wird natürlich obligater Gegenstand, dagegen bleibt der Gesangunterricht noch unbestimmt.

Es folgen dann aufser einigen Übersichten, die den Lehrplan des Lyceums noch näher beleuchten sollen, Bemerkungen über die Art des Unterrichts, der die geistige Mitarbeit des Schülers ununterbrochen in Anspruch zu nehmen hat und deshalb kein Massenunterricht sein darf, sodann warm empfundene Mahnungen an die Eltern und Pfleger der Schüler, ihrerseits die Pflicht der Erziehung nicht zu vernachlässigen. Ein Schlufswort handelt endlich, nicht ohne sich zu wiederholen, unter anderem von dem Gegensatze zwischen Humanismus und Realismus, der durch die Einrichtung des Lyceums überwunden werden soll. Die Begeisterung für dieses reifst dabei den Verf. auf S. 79 zu einem sehr gewagten Vergleiche hin, wir sehen in seiner Schöpfung, die ganz auf moderne Grundlage gestellt ist und dem nur in kümmerlichen Resten erhaltenen klassischen Unterricht keine irgend bedeutsame Wirkung gestattet, nicht eine Anstalt, die zweckmäfsig für die Universität vorbilden könnte.

3) **Im Brennpunkt der Schulreform-Bewegung. Ein poetischer Klärungsversuch.** Frankfurt a. M., Mahlau und Waldschmidt, 1890. 36 S. 8. 0,75 M.

Der ungenannte Verf., wohl ein Gymnasiallehrer, wendet sich mit seinem Büchlein an ein gröfseres Publikum, das er im leichten Unterhaltungstone über Fragen der Schulreform aufzuklären versucht. Ein Universitätsprofessor, ein Gymnasiallehrer, ein Realschulmann und ein Kritiker finden sich auf der Reise im Eisenbahnwagen zusammen und kommen bald in lebhaften Meinungsaustausch über die Verfassung des Gymnasiums. Von der Berechtigungsfrage ausgehend wendet sich das Gespräch zum Extemporale und zur Methode des lateinischen Elementarunterrichtes überhaupt, handelt dann von der formalen Bildung und dem Wert der Lektüre der Klassiker. Hier steht der Gymnasiallehrer seinen Mann und gewinnt die anderen für seine Überzeugung, dagegen giebt er leider das Griechische preis. Im Deutschen wird mit Recht eingehende Einführung in das Verständnis unserer Klassiker, in der Geschichte Bildung des Urteils gefordert, das Französische

soll einen Teil der vom Griechischen abgetretenen Stunden erhalten, schliefslich wird auch noch die Beseitigung des Nachmittagsunterrichts für alle Schulen in kleinen wie in grofsen Städten empfohlen. Ob der Verf. durch die gewählte poetische Form freier, gereimter Zeilen seiner Schrift weiteren Eingang verschafft hat, bleibt dahingestellt, sie beansprucht trotz mancher guten und richtigen Urteile wohl nur die Geltung einer flüchtigen Reiselektüre.

Halle a. S. Wilhelm Fries.

Ellendt-Seyfferts Lateinische Grammatik. Vierunddreifsigste verbesserte Auflage. Bearbeitet von M. A. Seyffert und W. Fries. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1890. IV u. 303 S. 2,50 M.

Ohne die in dieser Zeitschrift an verschiedenen Stellen ausgesprochene Ansicht des Ref. über Anordnung und Umfang des in dem vorliegendem Buche gebotenen Lehrstoffes im allgemeinen zu wiederholen, soll sich die nachfolgende Besprechung nur auf das Einzelne und zwar zunächst auf die Abweichungen der neuen Auflage von der vorhergehenden erstrecken.

Dieselben finden sich namentlich in der Formenlehre und der zweiten Hälfte der Syntax, der Tempus- und Moduslehre; weniger zahlreich sind sie in der Kasuslehre. Schon die Vergleichung des äufseren Umfangs zeigt, dafs das Buch wesentliche Veränderungen erfahren hat: es ist um 29 Seiten kürzer, als in der 33. Auflage, und die Verlagsbuchhandlung hat den Preis um eine Kleinigkeit ermäfsigen können. Erreicht ist diese Verschiedenheit hauptsächlich durch Weglassungen von Unwichtigem, durch Zusammenfassungen von Verwandtem und durch Kürzungen im Ausdruck — alles Punkte, in denen, wie zugestanden werden wird, bei den bisherigen Bearbeitungen noch manches zu wünschen übrig blieb. Allerdings war infolge dessen auch eine neue Paragraphierung erforderlich; doch sind die Paragraphenzahlen der vorigen Auflage in Klammern beigefügt.

Die grofse Zahl der Abweichungen in der neuen Ausgabe macht es dem Ref. unmöglich, dieselben sämtlich anzuführen; er beschränkt sich daher auf die wichtigeren sowie auf diejenigen, zu denen er eine Bemerkung glaubt hinzufügen zu müssen.

Bedeutende Änderungen zeigt gleich der erste Teil, die bisherige „Elementarlehre“, jetzt „Einleitung“ betitelt. Beseitigt sind mit Recht als allgemein-sprachlich der erste Abschnitt „Begriff und Einteilung der lateinischen Grammatik“ (§ 1—2) — ich setze die Paragraphenzahlen der früheren Auflage in Klammern — und die beiden folgenden §§, enthaltend die Erklärung der Begriffe Buchstaben, Vokale und Konsonanten. — Der neue § 1 fafst unter mancherlei Kürzungen im Ausdruck zusammen, was

bisher in § 5—7 stand; nicht gern vermifst man die Bemerkung über die Wiedergabe des griechischen *αι*, *ει* und *οι* im Lateinischen (§ 7 Anm. 2). In der zweiten Anm. hätte, besonders wegen des „nur“, auch *Karthago* mit seinen Ableitungen erwähnt werden sollen; s. ZGW. 1890 S. 128. — Die Einteilung der Konsonanten § 2 (8) ist in Form einer übersichtlichen Tabelle gegeben und zugleich nach den Ergebnissen der Forschung abgeändert; mit Mutae werden die momentanen oder Explosivlaute, mit Semivocales die Dauerlaute bezeichnet, neu eingeführt aufser Semivocales die Namen Tenues, Mediae, Nasales und Spirantes, weggelassen der Ausdruck Linguales. Vielleicht konnte der ganze § fehlen; was der Schüler aus demselben braucht, erfährt er beim griechischen Unterricht. — Erweitert ist § 5 (12) über die Quantität der Silben dadurch, dafs das Wichtigste davon aus dem Anhang I herübergenommen ist; doch hätte letzterer zur Vermeidung von Wiederholungen entsprechend abgeändert werden sollen.

In der Formenlehre ist zunächst der Abschnitt über das „natürliche Geschlecht“ der Substantive gänzlich umgearbeitet worden; die alten Reimregeln sind beseitigt; was von ihnen zu Recht besteht, lehren § 10, 13 und 14: dafs die Flufsnamen männlich, die Baumnamen sowie die Länder- und Städtenamen auf *us* weiblich (vgl. über die Städtenamen H. Müller, Progr. des städtischen Realgymnasiums in der Schillerstrafse zu Stettin 1889 S. 5) und die indeklinablen Substantive sächlich sind. Für die Flufs- und Baumnamen vermifst man in § 10 einige Beispiele, wie sie bei den übrigen Regeln gegeben sind. — Die neue Bemerkung in § 15 (23), dafs der Abl. auch auf die Fragen wie? wann? woher? stehe, scheint mir für den Anfangsunterricht unnötig; auch müfste wo? hinzugefügt werden. — In der Genusregel für die 2. Deklination § 26 (35) ist „Städt' und Länder“ statt „Städt' und Bäume“ gesagt. Doch hatten die Baumnamen dasselbe Recht erwähnt zu werden wie die Ländernamen. Am besten würden die ersten beiden Zeilen fehlen und die folgende No. 1 so lauten: Über die Namen von Bäumen s. § 10, über die von Städten und Ländern § 13. — Bedeutende Kürzungen zeigt die Einleitung zur dritten Deklination; dort ist an die Stelle der 4½ Seite umfassenden Übersicht über die Bildung des Genetivs vom Nominativ (§ 36—38), deren Fortfall Ref. vorgeschlagen hatte, in § 27 eine kurze Tabelle getreten, welche in wissenschaftlicherer Weise, als es bisher geschah, das Verhältnis des Nominativs zum Stamme klar macht. In der vorausgeschickten Erläuterung müfste zu den Worten „auf den Vokal *i*“ hinzugefügt werden: „selten auf *u*“. Auch ist es nicht ganz genau, dafs die Konsonantstämme im Gen. um eine Silbe wachsen (*pater*, *patris*), und das ebendort über die Vokalstämme Gesagte ist nur für die *i*-Stämme richtig. Für die letzteren war in der Übersicht selbst,

wie bei den übrigen, des Schülers wegen Angabe des Stammes wünschenswert. — Mifslungen ist die neue Fassung der Regel § 32 (44): „Im Nom., Akk. und Vok. Plur. haben *ia* auch diejenigen Neutra der Adjekt., welche im Abl. Sing. *i* haben"; das „auch" ist nicht klar, es soll wohl zu „der Adjekt." gehören, so dafs gemeint ist: diejenigen Neutra, welche im Abl. Sing. *i* haben, auch die der Adjektiva. — In § 33 (45) [Gen. plur. auf *ium*] sind *pater*, *mater* und *frater* von den Ausnahmen der Gleichsilbigen zu denen der Substantiva mit zwei oder mehr Konsonanten am Ende des Stammes verwiesen. Allerdings lassen sie sich zur letzteren Gruppe rechnen, aber ebenso gut wie *imber* auch zur ersteren; es ist ein Fehler der jetzigen wie der früheren Fassung, dafs b) und c) sich nicht ausschliefsen. Ich würde jene drei Wörter an ihrer früheren Stelle belassen und bei c) sagen: „alle ungleichsilbigen Substantiva, deren . . ." Warum fehlt *senex*? — § 36 fafst die bisher in § 48—52 enthaltenen Bemerkungen über die griechischen Wörter der 3. Dekl. zusammen. Dabei ist manches Unwesentliche mit Recht fortgefallen, hinzugefügt nur aus leicht begreiflichen Gründen der Praxis eine Notiz über die Deklination von *Oedipus*. Aber Nr. 2 a) über den Akk. Sing. auf *a* war früher richtiger, da *aëra* und *aethera* als die klassischen Formen für diesen Kasus anzunehmen sind, während z. B. *Marathon* und *Salamis* besser *em* haben (nach Wagener, Hauptschwierigkeiten s. v.). In Nr. 3 würde ich *Orpheu* als § 25 erwähnt tilgen. — § 43 (59) ist in der ZGW. 1887 S. 437 von mir angegebenen Weise gekürzt; doch weifs ich nicht, warum für „Vernunftsbegriffe", das auch § 8 steht, „Begriffsnamen" gesetzt ist. — In dem formell und inhaltlich gekürzten § 44 (60) [Defectiva casibus] fehlt bei *frux* der Dat. Sing. (vgl. Wagener s. v.); von *impetus* scheint mir der Gen. Sing. unanstöfsig (vgl. denselben), auch würde ich *incursio* als Supplement erwähnen; bei *spons* füge nach *suā* ein „u. s. w."; *prex* entbehrt man ungern. — Die pronominale Deklination von *unus* etc. (§ 66, 1) ist nicht in dem entsprechenden § 50, sondern bei den Pronomina § 60 VI und Anm. 1, das Reflexivum, welches bisher am Ende des ganzen Abschnitts stand, zusammen mit den Personalibus der 1. und 2. Person behandelt. — In § 55 (71) [Defektive Steigerung] wird mit Unrecht, wie mir scheint, der Mangel an Komparation bei Adjektiven wie *singularis* und wie *peropportunus* und *praedives* auf ihre Form zurückgeführt; früher wurde als Grund richtiger ihre Bedeutung angenommen. — § 57 (73) VII widersprechen sich Text und Anmerkung infolge Änderung der letzteren; dort ist *primo*, hier *primum* mit seiner Übersetzung „zum ersten Mal" zu tilgen. — § 58 (74) schreib *a te* statt *abs te*; s. Schmalz, Syntax² § 136. — Bedeutende Veränderungen haben die einleitenden §§ zum Verbum erfahren; die früheren § 78—81 sind in den neuen § 61 zusammengefafst. Was jetzt hier fortgelassen ist, mufs entweder

aus dem Deutschen bekannt sein oder wird später in der Syntax ausführlicher besprochen. — Die Ableitung der Tempora von den Stammformen wird in praktischer Weise § 64 (84) als Tabelle gegeben; ähnlich war der Vorschlag des Ref. für die Elementar-Grammatik ZGW. 1884 S. 460 f. — § 67 (87) über die Coniugatio periphrastica ist dadurch, dafs beide Arten derselben nur bis zum Perfektum durchgeführt, bei beiden nur eine Übersetzung gegeben, die Infinitive fortgelassen und die Einteilung der passiven in persönliche und unpersönliche beseitigt ist, bedeutend kürzer und übersichtlicher geworden. Beiläufig verweise ich für *amaturus fui* und besonders für *amaturus fuero* auf Schmalz, Syntax[2] § 29. — Auch in den Konjugationstabellen § 69 (89) ist bei den Paradigmata für die 3. und 4. Konjugation durch Fortlassung der nach dem Vorigen leicht zu bildenden Formen Raum gewonnen; das Gerundivum wird in denselben nicht mehr als Participium, sondern als selbständige Form aufgeführt. — Das Verbalverzeichnis § 72 ff. zeigt viele Verbesserungen; aufserdem sind eine Anzahl minder wichtiger Komposita sowie *enecare*, *fervere*, *callere*, *flavere*, *tundere*, *temnere*, *sugere*, *pectere*, *incessere*, *exalbescere*, *refrigescere*, *obsurdescere*, *recrudescere*, *amicire*, *defetisci* und *opperiri* nicht mehr aufgeführt. *Sonaturus* und *secaturus* konnten m. E. ebenso gut fehlen wie *iuvaturus* (das auch § 70 hätte gestrichen werden sollen); s. Harre ZGW. 1889 S. 662. Bei *sidere* ist das Perf. einzuklammern oder fortzulassen, s. Wagener, *applaudere* als unklassisch zu streichen (s. Schmalz, Antibarbarus); bei *quiescere* wünschte ich eine Notiz über *quietus* und für *satisfacio* getrennte Schreibung. — Von *fari* § 84 (105), 4 kommen nach Wagener auch *fatur* und *fabitur* bei Cic. vor; vgl. auch Harre a. a. O. S. 663.

Die Angabe der Quantität ist auf die von Natur langen Vokale beschränkt. Doch fehlt ein Zeichen der Länge in *copiae* S. 5 Z. 16, in *regina*, *filius* und *filia* S. 5 Z. 16 v. u., in *Peloponnesus* S. 6 Z. 3, in *Tibur* S. 6 Z. 16, in *nomen* S. 12 Z. 11 v. u. und in *assuefacio* S. 82 Z. 19.

Endlich ist in Bezug auf die Formenlehre noch zu erwähnen, dafs Wageners „Hauptschwierigkeiten" mit Fleifs und Vorteil benutzt, dafs die Übungsbeispiele, welche sich bis jetzt bei Deklination und Konjugation fanden, mit Recht als gar nicht in die Grammatik gehörig weggelassen, und dafs durch fetten Druck der Endungen für Anschaulichkeit, durch tabellarische Anordnung (z. B. § 31, 52, 53, 60) für Übersichtlichkeit gesorgt worden ist.

Zu den Änderungen in der Syntax gehört zunächst die Streichung der bisherigen Anm. 1 zu b) in § 96 (119) über das Commune; letzteres hätte jedoch mit einem passenden Beispiel in der Hauptregel neben dem Subst. mobile erwähnt werden sollen. Für den dritten Fall von b) fehlt immer noch ein Beispiel; ich hatte ein solches ZGW. 1887 S. 434 vorgeschlagen. — In § 97

sind die früheren §§ 120—122, die über das Prädikat bei mehrfachem Subjekte handelten, zusammengefafst. Aber die Zusammenfassung ist nur eine äufserliche; denn die Nummern 2 und 3 gehören als Unterabteilungen zu 1a), da die in ihnen aufgestellten Gesetze nur gelten, wenn das Prädikat auf alle Subjekte bezogen wird, also im Pural steht. Die Anmerkung zu 2a) möchte nach Schmalz, Syntax[2] § 13, zu tilgen sein; über die Richtigkeit von 1c) s. Harre ZGW. 1889 S. 664. — Die Kasuslehre enthält in den Abschnitten über die ersten drei Kasus verhältnismäfsig wenige Abweichungen von der vorigen Auflage. Doch ist manches minder Wichtige jetzt weggelassen; so die Konstruktionen von *aemulari* mit Dat. § 108 (133), von *percontari* § 110 (135), von *hei* § 112 (137), von *induere* § 115 (140) und von *prudens* und *rudis* mit *in* § 127 (153). *Causā* und *gratiā* werden gleich hinter dem Gen. subi. und obi. behandelt, der Gen. qualitatis mit Recht erst beim Abl. qual. erwähnt und die Regel darüber in berichtigter Form gegeben. § 119 (144) [Dat. commodi] hätte das Beispiel *Filius meus etc.* beibehalten werden sollen, da es das einzige für den Dat. incommodi war; ebenso entbehrt man nicht gern den § 133 (159) [*piget etc.*] weggelassenen Absatz „Der lateinischen Konstruktion entspricht u. s. w.“ § 126 (152) Anm. 4 [Gen. partit.] ist durch Kürzung unklar geworden; denn das blofse Beispiel *nihil te dignum invenio* genügt nicht, um erkennen zu lassen, dafs bei näherer Bestimmung eines Neutr. Adj. die attributive Verbindung nötig ist, — m. E. konnte die ganze Bemerkung fehlen. Wesentlich verändert ist die Anordnung des Ablativs. Dieser Kasus hat eine neue, mehr gegliederte Einteilung erfahren, und eine Übersicht über dieselbe ist vorausgeschickt. Dafs sich über ihre Richtigkeit streiten läfst, ist bei der Ungewifsheit, in der wir uns über die ursprüngliche Bedeutung des Ablativs befinden, natürlich. Aufserdem sind unter den hierher gehörenden Regeln die über *opus est* § 136 c) (167) und die über den Abl. comparationis § 138 (164) nach den neueren Untersuchungen verbessert. — Kürzer und richtiger gefafst ist die Anm. 2 zu § 151 (177), 1 über *ad* und *ab* bei Städtenamen; auch wo *ad* die Umgegend bezeichnet, heifst es ursprünglich „nach — zu“, *ad Zamam* nach Z. zu = in der Nähe von, bei Z. — Ebendort 2) ist in Anm. 1 die Ausdrucksweise *in domo tua* statt *domi tuae* beseitigt. — Wenn § 152 (178) gelehrt wird, *locus* stehe in eigentlicher und übertragener Bedeutung „gewöhnlich“ im blofsen Abl., so scheint mir dieser Ausdruck etwas zu stark, da *in* sich oft genug findet (z. B. Cic. Cato m. § 63, imp. Cn. Pomp. § 9 und 55, p. Flacc. § 48, p. Sest. § 83). Genauer ist Stegmann. — § 182, 1 hätte die an dieser Stelle stehende Bemerkung über die Verbindung von *quoque* mit dem Relativum m. E. nicht gestrichen werden sollen; es war sogar der Zusatz, dafs *tamen* und *quidem* wohl zum Relativum treten können, und dafs *quomodo* für *hoc modo* nachklassisch ist, wünschenswert. —

In der Anm. zu § 185 (211) [*quisquam* und *ullus*] ist „Bedingungssätze, z. B.“ statt „Bedingungssätze wie z. B.“ (d. h. von der Art wie) entschieden nicht richtig geändert. — § 189 (215) giebt die Übersicht über die Tempora in tabellarischer Form und in berichtigter Darstellung. Entsprechend hätte auch die Definition des Perf. hist. in § 101 geändert werden sollen, welche auf einer anderen Einteilung beruht, bei der, wie es auch von Schmalz, Syntax² § 22, geschieht, drei Zeitarten, Eintritt, Dauer und Vollendung, angenommen werden. — § 190 (216) [Praesens] ist mit Recht die Nr. 1 gestrichen. Doch war hinter „steht“ ein „auch“ einzuschieben. — Für die Regeln über das Imperfektum § 192 (218) verweise ich auf Waldeck, Neue Jahrb. Bd. 140 S. 278 ff., ohne dessen allgemeine Definition („Das Impf. beschreibt“) empfehlen zu wollen. In den Anm. 1 erwähnten Fällen nimmt man jetzt nicht mehr „Attraktion des Tempus“, sondern entweder, wie bei *postquam*, *simulac* u. s. w., selbständige Zeitgebung oder Kongruenz resp. Koinzidenz an. Über den Gebrauch de conatu Anm. 2 s. Schmalz, Syntax² § 25. — Die Streichung der Anm. 3 in § 194 (220) über die Coniugatio periphrastica bedauere ich, da die Übersetzung mit „bestimmt sein“, „es läfst sich erwarten, dafs“ an sehr vielen Stellen nötig ist. — Ein entschiedener Fortschritt ist die Zusammenstellung der Fälle, wo, abweichend vom Deutschen, bezogener Gebrauch des Indikativs eintritt, d. h. der Iterativ- und der futurischen Sätze, in § 196 aus den früheren §§ 221 und 222. — Auch § 200 (226) [Abweichungen von der Consecutio temporum] enthält eine schon lange als notwendig erkannte Verbesserung dadurch, dafs alles, was bisher unter Nr. 1 nebst Anm. 1 und Nr. 2 gelehrt wurde, einheitlich unter Nr. 1 zusammengefafst ist. Doch bin ich mit der Fassung, die auf Waldeck a. a. O. S. 291 zurückgeht, nur teilweise einverstanden. Der Coni. Perf. soll nach einem Nebentempus stehen, sobald der Nebensatz „ein Urteil des Redenden“ enthält. Was heifst „Urteil“? Nimmt man das Wort in engerem Sinne, etwa = Beurteilung, wie es § 221 gebraucht wird, so pafst die gegebene Regel allenfalls für das Beispiel *Ardebat Hortensius etc.*, nicht für viele andere. Man kann es nur in der Bedeutung „Aussage“, „Behauptung“ nehmen, wie Waldeck in seiner Abhandlung die Aussage- oder Behauptungssätze Urteilssätze nennt. In diesem Sinne aber ist ein Urteil des Redenden m. E. im Folgesatze auch enthalten, wenn ich sage: *in tanta paupertate decessit, ut qui efferretur vix relinqueret*; der Unterschied von *relinqueret* und *reliquerit* ist nur der, dafs der Redende den Standpunkt der Vergangenheit, den er bei *decessit* eingenommen, bei *relinqueret* nicht verläfst, Cornel dagegen, als er *reliquerit* schrieb, ihn aufgab und von seinem Standpunkte aus berichtete. Darum scheint mir in der Regel die Änderung „ein Urteil vom Standpunkt des Redenden aus“ erforderlich — so meint es auch Waldeck, und

so sagt er selbst an einer früheren Stelle. Wünschenswert wäre der Zusatz, dafs dem Coni. Perf. in solchen Sätzen deutsches Perfektum entspricht. Übrigens verweise ich auf die von mir versuchte Fassung ZGW. 1887 S. 427. — Die Regel über den Unterschied der Imperative § 207 (233) hat an Klarheit und Richtigkeit gewonnen, letzteres durch Weglassung der noch in der vorigen Auflage stehenden Bemerkungen, dafs beim Imper. Praes. der Befehl an eine bestimmte Person gerichtet sei, und dafs der Imper. Fut. gebraucht werde, wenn etwas öfter oder für alle künftigen Fälle geschehen soll — beides wird schon durch die Beispiele widerlegt. Wenn aber gelehrt wird, der Imper. Praes. bezeichne einen Befehl, der auf der Stelle befolgt werden soll, so kann ich dem nicht zustimmen, glaube vielmehr, dafs dieser Imperativ ganz allgemein einen Befehl bezeichnet ohne eine Andeutung seitens des Redenden, wann derselbe befolgt werden soll, dafs dagegen der Imper. Fut. ausdrücklich die Befolgung in die Zukunft verlegt, wobei „Zukunft" im weiteren Sinne zu fassen ist, da, ganz genau genommen, jeder Befehl erst in der Zukunft befolgt werden kann. So ist erklärlich, wenn Lebensregeln im Imper. Praes., oft aber auch, wie in früheren Auflagen, z. B. der 18., gesagt und durch Beispiele belegt wurde, auch von Kühner II § 50 und von Zumpt § 584 behauptet wird, im Imper. Fut. stehen. Der letzte Absatz des § „In der dritten Person . . ." ist mit Unrecht weggelassen, da bei der systematischen Durchnahme des Imper. notwendig die Frage entsteht, wie bei dem Fehlen der dritten Personen im Imper. Praes. ein an eine dritte Person gerichteter Befehl der unter a) bezeichneten Art auszudrücken ist; wenigstens hätte auf § 204 verwiesen werden sollen. — § 216 (242) [*quin*] hat eine Verbesserung dadurch erfahren, dafs *facere non possum* und *fieri non potest quin* von *non dubito quin* u. s. w. getrennt und zur ersten Nummer gezogen sind; denn dort entspricht es unserm „dafs nicht", hier unserem „dafs". Wie *quin* — man gestatte mir hier eine Abschweifung — zwei gerade entgegengesetzte Bedeutungen haben könne, ist immer noch nicht gehörig erklärt. Schmalz, Syntax[2] § 308, nimmt mit Recht als eigentliche Bedeutung „wie nicht" an und löst *quin ad diem decedam*, *nulla causa est* auf in *quin ad diem decedam? nulla causa est*; der Konjunktiv ist dann der dubitative. Daher wäre *non multum aberat, quin urbs caperetur* = wie hätte die Stadt nicht erobert werden sollen? es fehlte nicht viel daran; *facere non possum, quin te laudem* = wie sollte ich dich nicht loben? ich kann es nicht thun. Dann aber bleibt immer die Schwierigkeit, dafs zu dem ersten Beispiel der positive Satz „nämlich dafs sie erobert wurde", zu dem zweiten der negative „nämlich dafs ich dich nicht lobe" ergänzt werden müfste. Glöckner, der Neue Jahrb. Bd. 138 S. 417 ff. ausführlich über *quin* handelt, kommt über diese Schwierigkeit nicht hinweg und sagt S. 425: „*quin* nach *facere non possum*,

fieri non potest u. a. ist wohl zu erklären durch Ergänzung von *aliter* und zu übersetzen: ich kann nicht anders handeln, es ist nicht anders möglich, dafs ich nicht vielmehr ...". Aber *facere non possum* kann nur heifsen „ich kann es nicht thun", nicht jedoch, was fast das Gegenteil davon ist, „ich kann nicht anders thun." Es bleibt nur übrig, aufser dem relativischen *quin* ein doppeltes konjunktionales = „dafs" und „dafs nicht" anzunehmen. Wie sich *quin* zu diesen Bedeutungen aus seiner ursprünglichen „wie nicht" entwickelt habe, scheint mir dadurch zu erklären, dafs bei *quin* = „dafs" die Parataxe noch fühlbar gewesen ist und der Satz mit *quin* wie ein Hauptsatz angesehen wurde (also: *non dubito, quin Homerus maior fuerit quam Vergilius* = wie sollte H. nicht gröfser gewesen sein als V.? ich zweifele nicht daran), dagegen bei *quin* = „dafs nicht" vollständige Unterordnung stattfindet und *facere non possum, quin te laudem* = *facere non possum, ut te non laudem* wird; jenes ist die frühere, dies die spätere Stufe der Entwickelung; dort mufs *quin* stehen, hier kann es mit *ut non* vertauscht werden. Eine andere schwierige Frage bei *quin* ist die, warum es nur nach negierten Ausdrücken stehe. Glöckner a. a. O. S. 418 meint, wenn ich ihn recht verstehe — was mir jedoch bei der Unklarheit der betr. Stelle zweifelhaft bleibt —, der Satz mit *quin* sei inhaltlich positiv, nur der Form nach negativ; nun heifse *quin* eigentlich „wie nicht vielmehr", enthalte also einen Gegensatz; also müsse der Hauptsatz, da der Nebensatz positiv sei, negativ sein. Indes die Behauptung, dafs *quin* auch einen Gegensatz enthalte, steht auf sehr schwachen Füfsen. Denn bei dem von Glöckner mit *quin* verglichenen *sin* läfst sich das Eintreten der adversativen Bedeutung zunächst neben der negativen, später auch ohne diese (*sin tacet* = 1) wenn nicht, und er schweigt; 2) wenn aber nicht, und er schweigt; 3) wenn er aber schweigt) aus der auch nachher beibehaltenen Gewohnheit, *sin* in Bezug auf ein vorausgehendes oder leicht zu denkendes *si* zu setzen, wohl erklären, nicht leicht aber bei *quin*. Ich möchte vielmehr glauben, dafs *quin*, welches ursprünglich dasselbe wie *ut non* bezeichnete, sich infolge der Neigung des Lateinischen, zwischen positiven und negativen Sätzen streng zu scheiden (*aliquis* — *ullus, quisquam*), allmählich auf den Gebrauch nach negativen Sätzen beschränkt habe. Eine Berücksichtigung der Natur des Hauptsatzes findet sich auch bei *ut ne*, das man meist nur nach positiven Sätzen anwandte. — § 219 (245) [*dum, quoad*] ist das nur viermal bei Cic., nie bei Caes. sich findende *donec* mit Recht aus der Hauptregel entfernt. In der Anm. würde ich schreiben: *Donec* ist in klassischer Prosa selten. — § 223 (249) bringt die Regel über *dummodo* in verkürzter Form und mit Beseitigung der nichtigen Unterscheidung zwischen Wunsch und Forderung. Doch halte ich eine Andeutung über die Wahl des Konjunktivs für unentbehrlich. Als solche

würde eine Verweisung auf die Regel von den Wunschsätzen § 203 nicht genügen; denn sie allein erklärt nicht das Tempus in Sätzen wie *Omnia postposui, dummodo praeceptis patris parerem* bei Stegmann § 246 oder wie *Cicero fortunas vitamque in discrimen offerre paratus erat, dummodo reipublicae prodesset* (wo mir der beste Schüler *prosit* schrieb, weil „der Wunsch ein wirklicher, erfüllbarer sei"!). Das Richtige ist m. E.: Bei *dummodo* bestimmt die Lehre von der Consecutio temporum das Tempus des Konjunktivs; doch wird hier wie überall das Irreale durch den Conj. Impf. oder Plsqpf. ausgedrückt. — § 241 (267) enthält die Änderung, dafs der Acc. c. inf. nach *volo, nolo, malo, cupio* auch bei gleichem Subjekt dann stehe, „wenn die Erfüllung des Wunsches nicht allein vom Subjekte abhängig sei, daher besonders bei passiver Form des Prädikats". Der hier angegebene Grund, den wir auch bei Stegman § 187 finden, ist m. E. entschieden richtiger als der von Schmalz, Syntax[2] § 227, angeführte („im Interesse der Deutlichkeit"); bei der Vorliebe des Lat. für den Acc.c. inf., der wohl in keiner Sprache häufiger ist, ist die Wahl dieser Konstruktion auch bei gleichem Subjekt leicht erklärlich, sobald das thätige Subjekt des Nebensatzes ein anderes als im Hauptsatz ist, also beim Inf. Pass. Schwieriger wird die Erklärung bei der Kopula mit Prädikatsnomen (vgl. Cic. or. § 32 *similem se esse cuperet*, off. I § 64 *vult princeps . . . esse*, aber § 65 *principem se esse mavult*); vielleicht wirkte die Ähnlichkeit solcher Verbindungen mit dem Passiv, das ja zum Teil mit *esse* gebildet wird (*saucium esse* = *vulneratum esse*), mit. — § 252 (278) [Folgesätze zu irrealen Bedingungssätzen im Acc. c. inf.] beschränkt die Umschreibung durch futurischen Infinitiv auf das Aktiv und auf Verba, die ein Supinum haben; sonst werde die Umschreibung mit *futurum esse* oder *fuisse* besser vermieden. — Bedeutende Abweichungen finden sich in der Lehre vom Participium § 264 (290) ff. In dem ersten § ist die ganz unnötige Aufzählung aller Participia des Aktivs, Passivs und Deponens fortgelassen, im Folgenden die unpraktische Scheidung zwischen Participium coniunctum und Ablativus absolutus durch Zusammenfassung der korrespondierenden §§ beseitigt. Berichtigt ist die Anm. über das Part. Fut. Act. in § 264 (früher in § 294). Dafs die Participialkonstruktionen beim Hinzutreten einer prädikativen Bestimmung zum Verbum und der Abl. abs. beim Part. Perf. eines transitiven Deponens zu vermeiden sind, wird leider nicht mehr gesagt. In § 272 (297) will *fingere* gestrichen wissen Stegmann, Neue Jahrb. Bd. 142 S. 34 f. — Die Verbindung des Dativus Gerundii mit Adjektiven wird mit Recht § 276 (306) übergangen; haben doch Cic. und Caes. so nur *accommodatus* und *par* (Schmalz, Syntax[2] § 90 Anm. 3). — § 280 vereinigt die früheren §§ 309 und 310, welche von dem eine Notwendigkeit bezeichnenden Gerundivum handelten, und bespricht letzteres als Attribut, als Prädikat mit *esse* und als prädi-

katives Attribut; am Schlufs ist eine Anmerkung über die verschiedenen Übersetzungen des deutschen „lassen“ hinzugefügt. — Mancherlei Änderungen und Verbesserungen finden wir auch im letzten Kapitel von den koordinierenden Konjunktionen und im prosodisch-metrischen Anhang. — Den neuen Anhang über Gewicht, Geld und Mafs werden, denke ich, die Fachgenossen mit Freuden begrüfsen.

Wie in der Formenlehre, so ist auch in der Syntax an geeigneten Stellen durch tabellarische Anordnung für Übersichtlichkeit gesorgt, und Kürzungen im Ausdruck finden sich fast auf jeder Seite.

Noch mögen hier einige Bemerkungen angefügt werden, die sich auf Stellen beziehen, in denen die vorliegende Auflage mit der 33. übereinstimmt.

§ 24 (33), 4 [Gen. Plur. der 2. Dekl. auf *um*] mufs noch geändert werden, da die genauere Angabe fehlt, welche Wörter immer *um* haben, und welche es nur haben können. Man sagt *decemvirum* und *decemvirorum*, dagegen, soviel ich sehe, nur *praefectus fabrum* und (Liv.) *praefectus socium*. — § 40 (56) Anm. 2 ist vielleicht *artubus* anzuführen, das allein sich bei Cic. findet. — § 57 (73). Die Bemerkungen über den Gebrauch von *et* unter I 3 gelten nicht nur für die Ordinalia, wie auch bei diesen angegeben, sondern ebenso für die Distributiva; s. Wagener s. v. *singuli* und *bini*. — § 66 (86). Das mindestens schon seit der 18. Aufl. sich findende *amatus fuero (= amatus ero)* möchte einzuklammern und bei *amatus sum* und *amatus eram* die entsprechenden Formen ebenfalls in Klammern hinzuzufügen sein — falls nicht alle besser fortbleiben; vgl. Schmalz, Syntax[2] § 27. — § 84 (105) s. v. *aio* vermisse ich *aiens*; s. Wagener. — § 98 (112). Zum Beweise, dafs die untrennbare Präposition *re* ursprünglich *red* geheifsen habe, durften nicht mehr *rettuli* und *rettudi* angeführt werden, da, wie jetzt allgemein angenommen (s. z. B. Schweizer-Sidler, Grammatik der lateinischen Sprache[2] § 45 und Stolz im „Handbuch“ II § 108) und auch § 71 (91) gesagt wird, in diesen Formen vielmehr eine Spur ursprünglicher Reduplikation vorliegt. Übrigens ist in der neuen Auflage *tundere* gestrichen, also müfste auch *rettudi* an beiden Stellen fehlen; § 71 würde ich dafür *reccidi* setzen, das nach Wagener besser als *recidi* ist. — § 98 (123) f. ist die Unterscheidung von substantivischem Attribut und Apposition, deren praktischen Wert ich ZGW. 1887 S. 430 f. bezweifelt hatte, beibehalten worden; jetzt stimmt mir bei Schmalz, „Erläuterungen zu meiner lateinischen Schulgrammatik“ S. 22. Über die Seltenheit des substantivischen Attributs im klassischen Latein s. denselben, Syntax[2] § 43. — Zu dem Schlufs von § 101 (126) Anm. über die Städtenamen mache ich aufmerksam auf Harre, ZGW. 1889 S. 664; vgl. auch Cic. de imp. Cn. Pomp. § 11: *Corinthum patres vestri, totius Graeciae*

lumen, exstinctum esse voluerunt. — Über § 107 (132) Anm., 2. Absatz s. Schmalz, Erläuterungen S. 23. — Zu *precari* § 110 (135) vgl. Cic. Tusc. I § 113: *precata* [sc. *esse*] *a dea dicitur, ut.* — § 112 (137) möchte *id genus* zu streichen sein; s. Schmalz, Syntax² § 57 Anm. 3. — § 123 (148). *Dono dare* findet sich nach Schmalz, Erläuterungen S. 27, weder bei Cic. noch bei Caes. — Wie § 130 (156) [Gen. pretii] gekürzt werden kann, zeigt Stegmann, Neue Jahrb. Bd. 142 S. 29 ff. — § 155 (181) [Abl. temporis]. Für das livianische *in tempore* „zur rechten Zeit" sagt Cic. stets *tempore* (Schmalz, Syntax² § 105). — § 171 (197). *Multo* c. superl. steht nach Schmalz, Syntax² § 97 Anm. 2, bei Cic. nur ganz vereinzelt. — § 195 (221) Anm. 1 scheint mir das Beispiel *Africanus* etc. nicht zu passen. Für *vocabat* heifst es in älteren Auflagen *vocavit*. Für *postquam* = seitdem fehlt immer noch ein Beispiel. — Zu § 198 (224), 2 vgl. über die Tempusfolge *dico eum bene fecisse, quod miserit* Stegmann, Neue Jahrb. Bd. 142 S. 37. — § 206 (232). Dafs in *quis crederet?* u. ä. ein Potentialis der Vergangenheit vorliege, wie ich ZGW. 1882 S. 156 behauptet, meint auch Schmalz, Erläuterungen S. 29. — Zu § 212 (238), 1 Anm. 1 vgl. Stegmann, ZGW. 1890 S. 305. — § 231 (257) hat *ut qui* (Caes. b. G. IV 23, oft Liv.) mindestens dasselbe Recht erwähnt zu werden, wie das ganz seltene *utpote qui*; ich würde beide neben *quippe qui* in Klammern setzen oder auslassen. Auch *aptus* mit folgendem *qui* ist einzuklammern oder zn streichen. — § 235 (261). *Juvat* mit Inf. ist nach Schmalz, Syntax² § 223, nachklassich. Das ebendort als nachklassisch bezeichnete *placet* mit Inf. finde ich Cic. Tusc. I § 7. Über *placet ut* s. Kraner zu Caes. b. G. I 34. — § 237 (363). Warum *assuefieri*, nicht *assuefacere*? — Über § 240 (266) Anm. 2 vgl. Stegmann, Neue Jahrb. Bd. 142 S. 31 ff. — § 244 (270) Anm. 2 ist die Teilung in 1. und 2. unrichtig; beides ist derselbe Fall, *si videbitur* in dem Beispiel = *si placebit*. — § 255 (281) b, Anm. *Numquid* = *num* ist nach Schmalz, Syntax² § 158 a. E., spätlateinisch. — § 277 (307). *Inter* findet sich bei Caes. und Cic. weder mit Gerundium noch mit Gerundivum, mit beiden aber bei vor- und nachklassischen Schriftstellern.

Die Ausstattung des Buches ist eine vorzügliche und kommt der der vorigen Auflagen mindestens gleich. Von Druckfehlern sind mir nur wenige aufgefallen: S. 2 Z. 8 v. u. l. *Attius* st. *Atticus*; S. 54 vertausche die Colonnenbezeichnungen *Coniunctivus* und *Indicativus*; S. 137 letzte Z. l. Teilnahme st. Teilname.

Als Resultat meiner Besprechung glaube ich folgendes aufstellen zu dürfen.

Es ist im Vorigen auf eine Anzahl Stellen hingewiesen worden, an denen die 34. Auflage nach des Ref. Ansicht noch der Verbesserung bedarf; aber diesen steht eine weit gröfsere Menge von Vorzügen der neuen Bearbeitung gegenüber, die nur zum Teil er-

wähnt werden konnten. Wenn nun auch das Buch nach Anlage und Durchführung dem Ideal einer Schulgrammatik, wie es dem Ref. vorschwebt, noch nicht entspricht, so ist es immerhin nach glücklicher Überwindung des Übergangsstadiums, in welches es mit der 30. Auflage eingetreten war, ein tüchtiges Schulbuch und gehört zu dem Besten, was unsere pädagogische Litteratur bietet. Vorsichtigen Änderungen werden sich die Herausgeber auch für die nächsten Auflagen nicht entziehen können; doch ist zu wünschen, dafs dieselben sich nur auf einzelnes erstrecken und nicht den Charakter einer Neubearbeitung annehmen, damit die Mifsstände, welche sich in den letzten Jahren infolge der Verschiedenheit des Textes sowohl als auch der Paragraphierung beim Gebrauch herausgestellt haben, in Zukunft vermieden werden.

Frankfurt a. O. H. Eichler.

A. Kuhrs Lateinische Grammatik nebst Übersetzungstücken zur Einübung und Wiederholung der Syntax für Realgymnasien (7. Auflage) ganz neu bearbeitet und im zweiten Teile wesentlich vermehrt von Hermann Fritzsche. Berlin, Georg Reimer, 1890. X u. 147 bezw. VI u. 106 S. 8. Preis 2 M, geb. 2,40 M.

Kuhrs lateinische Grammatik erfreut sich keiner besonderen Verbreitung. Nach dem Centralblatt für die Unterrichtsverwaltung in Preufsen ist sie an nur vier preufsischen Realgymnasien eingeführt. Immerhin ist der Umstand, dafs eine siebente Auflage notwendig geworden ist, ein Beweis dafür, dafs sie wenn auch wenige, doch treue Freunde hat. Der Verfasser, Professor A. Kuhr in Stettin, ist vor einigen Jahren gestorben, die Besorgung der neuen Auflage verdanken wir Herrn H. Fritzsche in Mülheim a. d. Ruhr. Derselbe hat sich seine Aufgabe nicht leicht gemacht. Die Grammatik hat durch ihn eine ganz neue Gestalt erhalten, so dafs man das alte Buch kaum wiedererkennt, und die Neubearbeitung ist nach verschiedenen Richtungen hin als eine wesentliche Verbesserung zu bezeichnen.

Auch die Verlagshandlung verdient Anerkennung für die gute Ausstattung. Das Papier scheint haltbarer zu sein, als das leider jetzt bei Schulbüchern nur zu oft der Fall ist, der Druck ist sorgfältig und klar. Nur im zweiten Teile des Buches, in den Übersetzungsstücken, sind die Zeilen zu gedrängt. Wenn die Seite statt 50 Zeilen nur 40 enthielte, würde etwa ein Bogen mehr nötig gewesen sein; das kleine Opfer hätte die Verlagshandlung wohl bringen können.

Der für diese Anzeige zu beanspruchende Raum gestattet es mir nicht, auf die von Herrn Fritzsche vorgenommene Sichtung und Anordnung des Stoffes näher einzugehen. Ich verweise in dieser Beziehung auf das Vorwort, in welchem die betreffenden Abweichungen von den früheren Ausgaben angegeben und begründet sind. In welcher Richtung dieselben sich bewegen, kann man zum Teil daraus ersehen, dafs die eigentliche Grammatik

in der neuen Gestalt trotz des splendiden Druckes etwa 40 Seiten weniger stark ist, der Übersetzungsstoff dagegen wesentlich vermehrt ist.

Ein Hauptvorzug der neuen Bearbeitung besteht in der klaren, bestimmten und kurzen Fassung der Regeln. Dies gilt besonders für die Darstellung der Syntax, die auf nur 55 Seiten alles enthält, was ein Realgymnasiast davon zu wissen braucht. In Beziehung auf die Formenlehre habe ich eine, wenn auch nicht schwer wiegende Ausstellung zu machen. Der Verfasser sagt im Vorwort, er habe bei der Erkläruug der Spracherscheinungen und der Fassung der Regeln die Forderungen der Wissenschaft mit der Rücksicht auf die Praxis zu vereinigen gesucht. Bei der Darstellung der Formenlehre kommt aber meines Erachtens die Rücksicht auf die Praxis zu kurz. Die Unterscheidung z. B. zwischen Wortstock und Wortstamm (§ 8 u. 39) würde auf Sextaner nur verwirrerd wirken, und es würde ziemlich viel Zeit und Mühe kosten, ihnen die Sache klar zu machen. Der Verfasser bestimmt daher auch die betreffenden Ausführungen nur für die oberen Klassen, aber die Paradigmen sind doch danach mit verschiedenen Lettern und Trennungsstrichen gedruckt, die das Erlernen den Anfängern nur zu erschweren geeignet sind. *Sum*, *es*, *est* etc. lernt der Sextaner gewifs schneller und sicherer, als *s-u-m*, *es*, *es-t*, *s-u-mus*, *es-tis*, *s-u-nt*. Beiläufig scheint es mir auch unpraktisch zu sein, dafs *sum* erst hinter den regelmäfsigen Verben, einschliefslich derer mit abweichender Perfekt- und Supinbildung, gebracht wird, da es doch weit früher gelernt werden mufs. Übrigens legt die Darstellung im einzelnen, bisweilen in unscheinbaren Kleinigkeiten, ein rühmliches Zeugnis ab für den pädagogischen Takt und die praktische Erfahrung des Herausgebers.

Der Stoff zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische ist sorgfältig bearbeitet und reichhaltig genug, um ein besonderes Übungsbuch überflüssig zu machen. Vielleicht werden manche Lehrer auch Sätze zur Einübung der Formenlehre wünschen; ich halte sie für entbehrlich. Besonders zu loben ist, dafs statt der früher unter die einzelnen Stücke gesetzten Vokabeln ein vollständiges, alphabetisches Wörterverzeichnis gegeben ist und dafs durch Sternchen oder Paragraphenzahlen hinter einzelnen Wörtern auf die in das Wörterverzeichnis aufgenommenen Phrasen und Synonyma oder auf die Paragraphen der Grammatik verwiesen wird.

Referent empfiehlt die neue Bearbeitung der Kuhrschen Grammatik auf das angelegentlichste aufmerksamer Beachtung und Prüfung und ist überzeugt, dafs sie sich als ein vorzügliches Lehrbuch, zunächst für Realgymnasien, bewähren wird.

Breslau. H. Domke.

F. Holzweifsig, Übungsbuch für den Unterricht im Lateinischen. Kursus der Quinta. Zweite verbesserte Auflage. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt (O. Goedel), 1890. VIII und 173 S. 8. 1,60 M.

Dieses Übungsbuch zeichnet sich vor anderen Übungsbüchern dadurch aus, dafs der Verf. bemüht war, möglichst in sich zusammenhängende lateinische und deutsche Sätze und Übungsstücke zu geben. Er hat dazu, um zunächst von den lateinischen Übungsstücken zu sprechen, geschichtliche und sagenhafte Stoffe gewählt, welche dem Quintaner bekannt sind oder in dieser Klasse vorgetragen werden; mitunter finden sich auch Stücke allgemeinen philosophischen Inhalts, die insofern eine Einheit bilden, als die Sätze Variationen desselben Gedankens sind. — Es ist anzuerkennen, dafs die Arbeit des Verf.s, welche dahin zielt, ein in möglichst kleine Einheiten zerlegtes grammatisches Pensum den Schülern in zusammenhängenden Darstellungen recht vielseitig zur Anschauung zu bringen, keine leichte war, jedenfalls viel schwieriger als die Zusammenstellung ähnlicher Übungsstücke für Quarta oder Tertia. Auch ist die Aufgabe nicht in jeder Beziehung zu vollständiger Zufriedenheit gelöst worden; infolge des Bemühens, die Satzperiode für den Quintaner möglichst zu vereinfachen, findet man sehr oft — ganz entgegen dem lateinischen Stil — die Nebensachen in Hauptsätzen erwähnt; es fehlt ferner zwischen diesen Hauptsätzen sehr häufig die Konjunktion, welche die Art der logischen Verbindung der Sätze angiebt, sodafs man vielfach nur schwer die zusammenhängende Darstellung zu erkennen vermag; so fehlt *ita* am Anfang des Satzes § 20, 5 — *quoque* § 30, 6 — *sed* § 30, 7. 32, 5 — *itaque* § 34, 14. 37, 7 — *tum* § 44, 13 — *autem* § 48, 2 — das anknüpfende Relativ § 37, 8. 37, 9. Es bedürfen in dieser Hinsicht die Übungsstücke noch einer sorgfältigen Prüfung und Bearbeitung. Doch bezeichnen dieselben immerhin — auch in der jetzigen nicht ganz vollkommenen Form — einen sehr anerkennenswerten Fortschritt gegenüber den vereinzelten und zusammenhangslosen Sätzen anderer Übungsbücher. Doch wäre es wohl angemessen, diese zusammenhängenden Übungsstücke als solche auch durch eine zusammenfassende Überschrift kenntlich zu machen, so z. B. § 1 durch die Überschrift Tod des Darius, § 4 Der Gordische Knoten, § 6 Die Germanen, § 17 Raub der Proserpina, § 25—31 Hercules, § 32—39 Camillus; § 45 bis 53 Rückkehr des Odysseus u. s. w.

Abgesehen von der etwas mangelhaften Satzverbindung entsprechen die einzelnen Ausdrücke und Redensarten dieser Übungsstüke im allgemeinen dem mustergültigen lateinischen Stil; von den unlateinischen Ausdrücken, die mir aufgefallen sind, erwähne ich im § 22, 1 *magistratum capere*; § 23, 2 *mulier vidua plura mala accipere cupiebat*; § 31, 1 *cum mala Hesperidum aut ab*

Atlante accepisset **aut** *ispe destrinxisset*; § 37, 1 *breviter mala jam tetigeram*, *quibus urbs Roma urgebatur*; § 40, 6 *tum Gallus* (statt *Gallus quidam*) *processit*; § 10, 6 *eos solos, qui eis obstiterant et* (statt *aut*) *dolo usi erant, torserant*; § 101, 6 *tu in ea re vitam beatam sitam esse putas.* Eigentümlich ist ferner diesem Übungsbuch ein fehlerhafter Gebrauch des Plusquamperfekts statt des Perfekts, der in der ersten Auflage viel häufiger war als in der zweiten, aber auch in dieser sich nicht selten findet, so § 4, 2 *steterant*; § 4, 3 *steterat et pugnaverat;* § 27, 3 *fuerant;* § 37, 1 *tetigeram;* § 47, 1 *suaserat.*

Die deutschen Sätze und Übungsstücke schliefsen sich meist eng an die lateinischen an; sie sind gröfstenteils eine etwas freie Bearbeitung der entsprechenden lateinischen Stücke, sodafs der Quintaner beim Übersetzen aus dem Deutschen sich nicht mit einem unbekannten Inhalt oder einem neuen Wortschatz zu quälen braucht, sondern durch jene erwähnte Einrichtung eine dankenswerte Erleichterung erhält. Die Ausdrucksweise dieser Sätze entspricht allerdings nicht immer dem deutschen Sprachgebrauch. Als solche Latinismen erwähne ich § 2, 4 Sie waren bestürzt durch die Siege des römischen Volkes; § 53, 2 Penelope erzählte, wie viele Leiden sie erduldet hätte; § 14, 2 Es schien, dafs die Gallier mit den Strafen der Gallier zufrieden seien; § 4, 4 Er gab sich Mühe, damit er die Pflichten des Feldherrn erfüllte; § 13, 5 Die Gallier übertreffen die Völker Italiens durch Tapferkeit; § 26, 7 Aber vergebens wurde der Kopf des Löwen durch die Keule geschlagen; § 32, 5 Sie haben den Angriff der wilden Gallier gänzlich zu nichte gemacht; § 64, 4 So grofs soll die Zahl der getöteten Trojaner gewesen sein, wie die Zahl des Schnees; § 65, 4 Sehr grofs war die Zahl der Diener, welche den Schweinen *und* Rindern *und* Ziegen vorstanden; § 89, 3 Dennoch wird derjenige, welcher das Bessere will, den nichtwollenden Freund bewegen, dafs er der besseren Meinung folgen will; § 105, 11 *Aus* den gesäten Drachenzähnen wurden bewaffnete Männer *geboren.*

Übrigens strengt der sehr fette Druck der deutschen Übungsstücke, besonders bei scharfer Beleuchtung, das Auge zu sehr an; der Druck der lateinischen Stücke im Quintanerteil sowie der deutschen Stücke im Quartanerteil ist dem Auge viel angenehmer.

Die dritte Abteilung des Buches enthält ein Wörterverzeichnis nach der Folge der Paragraphen der Übungsstücke; durch dasselbe wird die schriftliche Präparation beseitigt, die sonst so viel Zeit raubt und die Quelle so vieler Fehler ist. Ob auch wirklich alle in diesem Verzeichnis nicht aufgeführten Vokabeln der Übungsstücke schon im Sextanerteil oder in den früheren Paragraphen des Quintanerteils vorgekommen und so oft wiederholt sind, dafs ihre Neuanführung überflüssig erscheinen dürfte,

habe ich nicht feststellen können; jedenfalls ist ein alphabetisch geordnetes Wörterverzeichnis, welches in der Vorrede versprochen wird, besonders für Schüler mit schwachem Gedächtnis sehr wünschenswert.

Die syntaktischen und stilistischen Bemerkungen und Regeln, die in den Zusätzen zu den Paragraphen des Wörterverzeichnisses am Schlufs jeder Seite zusammengestellt sind, scheinen mir überflüssig; jedenfalls darf die Kenntnis und Anwendung dieser Regeln vom Quintaner nicht verlangt werden.

Druckfehler habe ich, trotz genauer Beobachtung, keine bemerkt; eine grofse Empfehlung für ein Schulbuch.

Schliefslich ist mir bei der Durchsicht dieses Buches wiederum aufgefallen, dafs nach dem jetzigen Lehrplan dem Quintaner die Bewältigung einer ungemein grofsen Zahl von Vokabeln und Formen zugemutet wird. Es wäre wohl richtiger, einen grofsen Teil der unregelmäfsigen Verba überhaupt unseren Schülern zu ersparen oder wenigstens erst für eine erweiternde Wiederholung in Quarta anzusetzen und den Quintaner dafür etwas früher in die Geheimnisse der Infinitiv- und Participial-Konstruktionen einzuweihen: dann würden die Übungsstücke für Quinta auch leichter ein lateinisches Gepräge erhalten können.

Rastenburg. O. Josupeit.

---

1) W. Oehler, G. Schubert, K. Sturmhoefel, Übungsbuch für den grammatischen Unterricht im Lateinischen. Mit einem Wörterverzeichnis. Erster Teil, für Sexta. Leipzig, B. G. Teubner, 1889. V u. 147 S. 8. 1,20 M. — Zweiter Teil, für Quinta. Ebendaselbst 1890. IV u. 231 S. 8. 1,80 M.

Dafs diese Bücher einem längst gefühlten Bedürfnis entgegenkommen und grofse Vorzüge vor andern der Art besitzen, wird man schwerlich zu behaupten geneigt sein; sie „unterscheiden sich weder nach Anlage noch nach Inhalt wesentlich von anderen lateinischen Übungsbüchern“ (Biedermann in der Besprechung des ersten Teiles Blätter f. d. bayer. GSW. 1890 S. 327). Die Abweichungen in der Anordnung des Stoffes sind doch sehr geringfügig und nicht so notwendig, wie die Verf. meinen, und die Streichung seltener Wörter oder die Verschiebung schwierigerer Formen auf eine spätere Stufe läfst man sich bei neuen Auflagen älterer Werke nachgerade immer mehr angelegen sein.

Besondere Mühe ist nach der Versicherung der Verf. darauf verwandt worden, auch der deutschen Sprache möglicht gerecht zu werden. Aber die zusammenhängenden Erzählungen im ganzen ersten Teil (vgl. S. 70f., 91f., 97, 113ff.) und in der ersten Hälfte des zweiten (vgl. S. 9f., 19f., 37f., 52f.), welche statt des historischen Präteritums überall das zusammengesetzte Perfekt darbieten, erinnern an die Sprechweise der kurischen Juden in der ergötzlichen Darstellung bei Lieven, Cons. Temp. des Cic. S. 21. Auch

gegen die Gesetze der deutschen Wortstellung wird gesündigt: „Der Jüngling aber, als er das 20. Jahr erfüllt hatte, ist zu dem verruchten Oheim gekommen und hat gefordert . ." (II S. 37). — Inhaltlich sind die Einzelsätze oft wenig ansprechend: „Die Mahlzeit ist den Truppen eine Ursache der Sorge" S. 1; und was ist dem Sextaner Sulla (fünfmal im ersten, viermal im zweiten Stück) oder Catilina (in den ersten Stücken; das Wörterverzeichnis bemerkt dazu †78 v. C., †62 v. C.), besonders in so nichtssagenden Sätzen: „Zucht schmückt die Truppen Sullas" (S. 2)? Reichen denn die Namen der griechisch-römischen Mythologie nicht aus? Eine falsche Scheu hat die Verf. zurückgehalten, die nur im Nom. abweichend gebildeten Maskulina auf *as* und *es* zu verwenden, die erfahrungsmäfsig dem Anfänger keine Schwierigkeiten bereiten; aber gleich im ersten Stück wird dem Sextaner *Athenae in Attica sunt* u. ä. geboten, und das entbehrliche Supinum findet sich öfters schon im ersten Teil; vgl. S. 54, S. 80. — Überhaupt sollte noch verschiedenes verschwinden, wie *deabus*, *filiabus*, *matres familias*, *medimnum* u. ä., *specubus* u. ä., *dimisere* statt *dimiserunt*.

Auch an der Latinität läfst sich manches aussetzen. Regelmäfsig heifst es im ersten Teile *Ulixes inquit*, z. B. S. 35—39: 15 mal, S. 64—66: zehnmal, S. 71: sechsmal, S. 87: sechsmal. Konnten denn die Mitarbeiter nicht eine Korrektur lesen, oder ist die abweichende Wortfolge (vgl. Antibarb. I[6] 686) aus höheren pädagogischen Rücksichten gewählt?[1]) Man stöfst auf Formen wie *Persa* statt *Perses* I 122 (die regelrechten Bildungen *Danaa, Iola* werden in der Vorrede entschuldigt) — *Spartanorum* II 39 statt *Spartiatarum* oder *Lacedaemoniorum* — *Darie* II 3 statt *Daree* (vgl. Zeitschr. f. d. GW. 1887 S. 450) — *ancipitum* II 40, was nirgends belegt ist; die alten Grammatiker bilden nach *ancipiti* und *ancipitia* richtig *ancipitium* (Neue II[3] 125 f.) — *inceperis* und *intuitus sum* II 54 und 228 (beides unklassisch und nicht in der Schullektüre). Ferner findet man Ausdrücke wie *copiae fortunam Sullae laudant* u. ä. statt *milites* — *constantia incolarum historiam Athenarum ornat* (unangenehm berührt auch das oft wiederkehrende *incolae Athenarum*, *incolae Romae*, *incolae Graeciae* u. s. w. statt des durchaus üblichen *Athenienses, Romani, Graeci*) I 1 ff. — *in tempore* zur rechten Zeit statt *tempore* I 73 — *milites castra muniunto* statt *muniant* I 71 und umgekehrt *semper cogitetis* I 45, 47 statt *cogitate* — *in exilium mittere* II 2 — *Socrates hora mortis locutus est* II 3 — *alto silentio progredi* II 7 — *comitibus claros Homeri de Troiae occasu versus*

---

[1]) Zu bessern ist auch die Stellung *excusare non conatus est* II 105. — *Ne Lacedaemonii Atticam popularentur, Pericles eos bello persecutus est* II 42 statt *Pericles Lacedaemonios, ne* . . — *Cum id ille recusavisset* II 45 statt *Id cum ille recusavisset.*

in memoriam revocavit II 48 (vgl. Antibarb. II[6] 471) — *innocentia clarior quam solis lux* II 55 statt *luce clarior.*

2) K. Schmidt, Bemerkungen zu Prof. Dr. A. Scheindlers lateinischer Schulgrammatik. Wien, Selbstverlag des Verfassers, 1890. 72 S. gr. 8. 1,20 M.

3) K. Schmidt, Erwiderung auf Prof. Dr. A. Scheindlers „Erklärung“ gegen meine Bemerkungen zu seiner lateinischen Schulgrammatik. Wien, Selbstverlag des Verfassers, 1890. gr. 8. 23 S.

4) F. Zöchbauer, Betrachtungen zu Dr. A. Scheindlers lateinischer Schulgrammatik. Wien, Konegen, 1890. 8. 39 S. 0,60 M.

Schmidt erhebt Protest gegen „die beispiellose Reklame“, mit welcher Scheindlers Grammatik „ihren Einzug in die Schulbücherlitteratur gehalten habe“, insbesondere gegen gewisse eigentümliche Äufserungen in dem Vorwort und gegen die „von Lob und Anerkennung überfliefsende“ Besprechung des Buches durch Dr. Biehl in der Ztschr. f. d. öst. Gymn. (vgl. auch Ztschr. f. d. GW. 1889 S. 665). Indem er auf die ganz anders lautenden Rezensionen von Wagener, Schmalz und dem Unterzeichneten hinweist, hebt er auch seinerseits eine Reihe von Mängeln an dem Buche hervor und erörtert im Anschlufs daran gewisse grammatische Fragen, am ausführlichsten „die stammtheoretische Behandlung der dritten Deklination“ S. 19—42, die er mit treffenden Gründen für die Schule verwirft[1]).

Darauf liefs Scheindler eine kaum acht Seiten lange „Erklärung“ versenden, die in einem sehr gereizten und wiederum sehr selbstbewufsten Tone verfafst ist und nicht die Widerlegung der von Schmidt erhobenen Einwände, sondern die gröbliche Verdächti-

---

[1]) Huemer sagt in seinem Vortrage über die Stammtheorie in der lat. Schulgrammatik (Mittelschule 1890 S. 232): „Harre giebt auch zu, dafs man die Resultate der sprachvergleichenden Wissenschaft nicht mehr ignorieren darf, er selbst wagt aber eine solche Darstellung noch nicht (!). Dafs man in Deutschland von Österreich die Lösung der von mir besprochenen Frage erwartet (!), davon kann Sie Direktor Lattmann überzeugen (Grundsätze der lat. Schulgr. S. 17)“. Darauf erwidere ich, dafs ich es allerdings nicht wage, eine scharfe Scheidung zwischen der konsonantischen und I-Deklination vorzunehmen und gegen bessere Erkenntnis etwas Unpraktisches und zugleich Unwissenschaftliches in die Schulgrammatik hineinzutragen. Wenn aber Huemer ferner äufsert: „Es ist gewifs schon viel gewonnen, wenn die Substantiva eingeteilt werden nach der Nominativbildung aus dem Stamm und dafs es I-Stämme giebt. Auf diese grofsen Gesetze kommt es mir an. Ich bin nur für eine sehr bescheidene Heranziehung, nichts von *fructues*, aber viel von *mos, moris*“, so hält er es für gut zu verschweigen, dafs sowohl die Einteilung der Stämme als auch *mos, moris* in meiner Schulgr. I S. 27 f. ihren Platz gefunden haben. Die nachträgliche Behandlung bei mir hätte um so mehr Huemers Beachtung finden sollen, als er selbst mit den Worten schliefst: „dafs wir für eine mäfsige Heranziehung der sogenannten Stammtheorie sind, dafs wir aber gegen die Darlegung des ganzen Systems in der Prima (= Sexta) sind. Ich bin überzeugt, dafs es für uns Österreicher eine Ehre ist, die Sache weiter zu verfolgen, die Schulmänner Deutschlands werden uns schon folgen.“

gung des älteren Konkurrenten zum Zweck hat. Ein einziges Beispiel möge genügen. Auf S. 4 dieser Erklärung steht wörtlich:

„Was Regierungsrat Schmidt an Unwahrheit zu leisten vermag, zeigt so recht folgendes Beispiel: Er sagt S. 40: „„... ferner: Wie steht es denn mit dem Genus von *caro*? Die Grammatik enthält nicht die leiseste Andeutung darüber. Das Wort steht § 25 in einem erst für die zweite Klasse bestimmten Anhang ...““ Die eine Unwahrheit widerlegt Regierungsrat Schmidt selbst: denn er citiert *caro* richtig aus § 25, behauptet aber, die Grammatik enthält nicht die leiseste Andeutung darüber“. Aber Schmidt redet nur von dem Genus von *caro*, das thatsächlich in der Grammatik nirgends, auch §25 nicht, angegeben wird. Wer spricht also die Unwahrheit?

„Die zweite Unwahrheit ist die, daſs der Anhang für die zweite Klasse bestimmt sei. Er ist vielmehr, wie schon ein Blick auf die Art der Lettern zeigt, für die erste Klasse bestimmt und ausdrücklich in der Wortkunde S. 18ff. als Lernstoff für die erste Klasse speziell bezeichnet“. — Hier könnte man doch höchstens von einem Irrtum, nicht von einer Unwahrheit reden. Da aber dieser Anhang die Deklination von *Juppiter*, *bos*, *caro*, *nix*, *senex*, *vas*, *vis*, *supellex* enthält, so würde auch Ref. ihn der zweiten Klasse zugewiesen haben (vgl. meine kleine Lat. Schulgrammatik § 15). Nach dem Gesagten kann es nicht überraschen, wenn Schmidts Erwiderung sehr zu Ungunsten Scheindlers ausfällt. Zu S. 23 bemerke ich, daſs sich *neutrius* nicht bloſs bei Varro L. L. IX 1 und Suet. Caes. 75 (hier *neutrius partis*), sondern auch Cic. Att. XII 31,2 findet[1]).

Der Hochdruck, mit welchem man in Österreich an der Einführung des gepriesenen Werkes arbeitete, der Versuch Scheindlers, die Angriffe gegen seine Grammatik als Verdächtigung der Unterrichtsbehörde hinzustellen, vor allem eine bedenkliche Äuſserung eines maſsgebenden Schulmannes, welche „einem Zwangskurs für das Buch gleiche und für jeden Lehrer des Lateins in Österreich eine eminente Gefahr bedeute“, riefen entschiedenen Widerspruch auch auf anderer Seite hervor, der man hoffentlich nicht ebenfalls persönliche Motive unterschieben wird.

Zöchbauer beklagt die leidige Polemik, welche sich infolge der „beispiellosen Art“, mit welcher das Buch angekündigt und „verherrlicht“ worden sei, erhoben habe, und hält es „unter den obwaltenden Umständen für dringend geboten, die vorläufige Nichteinführung des Buches zu rechtfertigen“. Er behandelt in gründlicher und ausführlicher Weise verschiedene Punkte der Tempus-

---

[1]) Nach Scheindler S. 17 muſs man auch *neutri partis* bilden (Schmidt Erw. 23), was doch „*necessario*“ nach den alten Grammatikern wenigstens *neutrae* lauten müſste. *neutrae* als Dativ ist belegt. Neue II³ 517 f., Georges Wortformen 453.

und Moduslehre, weil sich die Kritik bisher weniger mit diesen Partieen befafst habe, denen selbst von kompetenter Seite (Schmalz) besondere Vorzüge nachgerühmt worden seien.

5) **E. Haupt, Kurzgefafste Lateinische Formenlehre.** Berlin, Friedberg u. Mode, 1890. IV u. 52 S. 0,60 M.

Der Verf. war bestrebt, für die Unterklassen ein möglichst kurzes Lernbuch zu liefern, das alle selteneren Formen und Wörter unerwähnt liefse. Im allgemeinen ist ihm dies gelungen. Doch das Verbalverzeichnis wegzulassen, erscheint dem Ref. sehr bedenklich; der in der Vorrede angegebene Grund ist doch nicht stichhaltig. Wenn Vok. *deus* und Gen. *familias* mit Recht gestrichen sind, so sollten auch die Formen *deabus* und *filiabus* verschwinden, die sich, wie Ref. schon öfter bemerkt hat, bei Schulschriftstellern so gut wie nie finden (nur Cic. Rab. 5 und fr. A VII Müll. Liv. XXIV 26, 2 und vielleicht auch Caes. BC III 108, 3), ebenso *abs te* statt *a te* und *difficulter* (bei Cic. gar nicht, bei Caes. nur einmal) neben *non facile.* Die Genusregeln der 3. Dekl. liefsen sich noch vereinfachen.

Verwerflich ist die landläufige Übersetzung *laudem* ich möge loben und vollends *laudaverim* ich möge gelobt haben (*non dixerim* heifst doch ich möchte nicht sagen). Die betreffenden Konjunktive wird man am besten in Verbindung mit *ut* und *cum* einüben lassen; nur für die 3. Pers. Präs. ist mögen oder sollen angemessen. — Unrichtig heifst es S. 22 *centum* (*et*) *triginta septem* statt *centum triginta septem*, *centum* (*et*) *triginta*, *centum* (*et*) *septem*; vgl. Wagener, N. Phil. Rundsch. 1888 S. 255. — Der Abl. von *ignis* lautet gewöhnlich *igni*, nicht blofs in der Verbindung *ferro ignique.* — Im Vok. haben nicht ausschliefslich die römischen Eigennamen auf *ius* den Ausgang *i*; vgl. *Demetri, Pythi* (Ztschr. f. d. GW. 1887 S. 450). — *magnīficus* mit langem *i* ist wohl ein Druckfehler statt *magnĭficus.* S. 14 steht konsonatisch.

Die dritte Konjugation als konsonantische zu bezeichnen (oder mit dem Verf. die von Verben wie *rego* konsonantisch, die von *capio* vokalisch zu nennen) ist unwissenschaftlich; denn der Stamm von *rego* ist, wie schon seit Schleicher feststeht, ebensogut vokalisch wie der von *capio*; Curtius Erläuterungen [2] 94 f., Verbum I[2] 203 f., Stolz § 100 und 99, Schweizer-Sidler § 177. — Wenig glücklich ist die Einteilung der 3. Deklination: 1) konsonantische Dekl. (*sermo, genus*); 2) vokalische (i) Dekl. (*mare*); 3) gemischte Dekl. (*avis, urbs*). Denn *sermo* kann man wegen *sermonēs* (statt *ĕs*) und *sermon-i-bus* so gut zur gemischten rechnen wie *avis* wegen *avem* (der Abl. heifst *avi* und *ave*); und *mare, animal, exemplar* haben doch auch das stammhafte i nicht bewahrt. — Mit der Stammform *laudatus* statt *laudatum* kommt man bei Intransitiven nicht aus; vgl. Ztschr. f. d. GW. 1889 S. 661.

6) **Tegge, Lateinische Schulphraseologie.** Erstes Heft. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1889. VIII u. 40 S. 8. 0,60 M. — Zweites Heft. 94 S. 8. 1,20 M.

Ref. begrüfst in dem Verf. einen eifrigen Mitkämpfer, der dem verrotteten Schlendrian im altsprachlichen Unterricht energisch und unverdrossen zu Leibe geht und bisher namentlich auf richtigere Aussprache und auf schärfere Unterscheidung der Synonyma von der Unterstufe an gedrungen hat. Auf seine Studien zur Lateinischen Synonymik, seine Bunzlauer Programmabhandlungen (1886—1888) und seine lateinische Schulsynonymik läfst er jetzt seine lateinische Schulphraseologie folgen, in welcher „die Grammatik, die Stilistik, die Synonymik, der sog. Antibarbarus, kurz das nötigste, recht eigentlich idiomatische Element des Lateinischen methodisch, wenn auch nur zur Repetition (wenn man nicht anders will), verschmolzen ist". „Vor allem lasse der Lehrer die Phrasen lernen und sorge dafür, dafs der Schüler sie weifs und kann ... Wer mit der vorgeschlagenen Einteilung nicht einverstanden ist, der lasse die Phrasen ruhig nach ganz anderen Gesichtspunkten lernen, aber er lasse sie lernen und sehe das Ganze meinerseits nur als einen Vorschlag zur Güte an, glaube mir aber auch, dafs der Primaner sicher zu spät mit dem Phrasenlernen beginnt, und dafs anderseits die Primaner, Obertertianer und Quintaner ganz unnötig oder gar zu sehr mit den Phrasen gequält werden, wenn nicht die dazwischen liegenden Klassen auch ihr bestimmtes Pensum haben und erlernen ... hier in der Phraseologie ist, wenn irgendwo, ein einheitlicher Plan notwendig". Vorrede S. IV; vgl. Clausen, Zum lat. Unterricht in der Sekunda des Gymnasiums (Programm Leibniz-Gymnn. Berlin 1884) S. 19 ff.

Das erste Heft („Zur Formenlehre") gliedert sich in die Pensen für Sexta S. 3—9, Quinta S. 10—28, Quarta S. 29—32, Tertia S. 33—37, Sekunda S. 38—40. Das zweite Heft schliefst sich an die Lektüre an: 1. Quarta (Nepos Miltiades, Themistokles, Aristides u. s. w.) S. 1—28, 2. Untertertia (Cäsar G. K. I—IIII) S. 29—60, 3. Obertertia (Cäsar G. K. V—VII) S. 61—89 und giebt auf den letzten fünf Seiten Beispiele zur Wortbildungslehre. Die Ausführung ist zu loben, auch die Art, wie moderne Fremdwörter (Akten, Tribut, Insekten, Strafse, Protektor u. s. w.) kurz herangezogen werden. Dafs im Sextanerpensum hinter dem aktiven Satze oft noch der entsprechende passive aufgeführt ist (*domum vicini incendit — domus vicini incensa est*) mag praktisch sein; aber ob dies auch im Quintapensum notwendig ist, scheint mir doch zweifelhaft. Der für die Obertertia bestimmte Abschnitt enthält vielleicht zu viel von den Grundregeln der Grammatik, und die Satzbilder auf S. 64, 65, 67 werden manchem wohl zu kompliziert erscheinen.

In der nächsten Auflage sind einige Einzelheiten zu verbessern; ich führe sie an, um mein Interesse an dem Buche zu zeigen.

Zunächst würde ich für *Marathona*, *Salamina* I 8 die lateinischen Formen *Marathonem*, *Salaminem* setzen[1]) — für *devertit*(*ur*) I 17 nur *devertitur* (denn in den Präsensformen ist nur das Deponens klassisch) — für *ex quo saluit* I 37 (das Verb kommt, abgesehen von *salientes*, im Klassischen nicht vor) vielmehr *desiluit* — für *fulsere*, *sumpsere*, *habuere* u. ä. I 38, II 23, 36, 67 (von Nepos, Cicero, Caesar[2]) gemieden), *fulserunt* u. s. w. — für *grates agere* II 72 (poet. und nachkl., bei Cic. nur rep. VI 9 neben dem poet. *Caelites*) das gewöhnliche *gratias* — für die unregelmäfsige Steigerung *egenus*, *egentior*, *-issimus* II 81 (*egenus* ist unkl.) die regelmäfsige *egens*, *egentior*, *-issimus* (*egens* ist klass. und weit häufiger als *pauper*[3]). — Zu streichen sind *desipuit* I 39 (ganz spät) — *defetiscor* II 42 (bei Schulschriftstellern kommt nur das adjektivische *defessus* vor) — II 58 *miseruit* (einmal bei Apulejus) und *miseritum est* (unklass. und zu dem altertümlichen *miseretur*, das auch Cic. einmal hat, gehörend) — *portubus* II 27 (Caes. und Cic. haben *portibus*). Auch *artubus*[4]) I 36,

[1]) Weder *Marathonem*, *Salaminem* noch *Marathona*, *Salamina* läfst sich aus klass. Prosa belegen; Cic. Tusc. I 110, wo die Hss. das bei Späteren gebrauchte *Salaninam* bieten, wird von Kühner *Salaminem*, von Baiter und Müller *Salamina* geschrieben. *Marathonem* findet sich nur bei Justin, *Salaminem* nirgends, wohl aber *Eleusinem* Cic. nat. d. I 119 und Liv. XXXI 26, 4 (*Eleusina* bei Plin.); andererseits *Marathona* je einmal bei Nepos und Plin., *Salamina* dreimal bei Nepos und je einmal bei Vell., Plin., Flor. Will man darnach nur *Marathona* und *Salamina* gelten lassen, so müfste man z. B. auch *Timoleontem* verpönen, weil sich zufällig nur *Timoleanta* (bei Nepos) findet. Nepos liebt aber die Formen auf *a* (*Menesthea*, *Myunta*, *Troezena*, *Strymona*); Cic. sagt bisweilen *Hectora*, aber häufiger *Hectorem*, *Castorem*, *Calchantem* u. a. — Mit Unrecht pflegt man auch *Panem* und *Panis* zu verwerfen, obwohl doch *Pana* nur je einmal bei Cic. und Plin., sonst nur bei Dichtern vorkommt; *Panos* nur bei Vergil einmal, *Panos* und *Panis* bei Hygin und Schol. Serv. Vgl. Neue I² 303 ff.

[2]) Bei Nepos überall *-erunt*; bei Cic. wird nur noch *successere* leg. I 6, bei Caes. nur noch *sustinuere* BC I 51, 5 von sämtlichen Herausgebern geschrieben (*suscepere* Cic. leg. agr. I 12 tilgt Müller; Pis. 96 hat Müller *fuerunt*; ep. IX 21, 3 und X 19, 2 giebt Wesenberg *fuerunt* und *dederunt*; über or. 157 vgl. Archiv III 297. Caes. BG III 21, 1 liest Meusel *verterunt* nach Hss.; *accessere* BC III 63, 6 ist zweifelhaft und wird von E. Hoffmann getilgt). Vgl. Neue II² 389 ff.; Wölfflin zu Liv. XXII 49, 12.

[3]) *egens* zweimal bei Caes. und dreifsigmal in Cic. Reden; *pauper* nie bei Caes. und nur dreimal in Cic. Reden (*egestas* 32 mal, *paupertas* einmal).

[4]) „Die Schreibung mit *u* oder *i* ist insofern unwesentlich, als sie nur den Mittelton, der in diesen Wörtern gehört ward, wie in *optumus optimus*, nach der einen oder anderen Seite bestimmter ausprägt. In der hadrianischen Zeit klang der Ton mehr hell als dunkel und Scaurus S. 2259 verwirft die von anderen aufgestellte Unterscheidung von *artibus* Stamm *art* und *artubus* Stamm *artu* mit der Bemerkung: *vox scribenda quomodo et sonat*, *nemo autem tam insulse per u artubus dixerit*. Die späteren Grammatiker aber, ohne Verständnis für die lediglich orthoepische Natur dieser Frage, distinguieren scharf *artubus partubus arcubus* von *artibus partibus arcibus*. Von den Grammatikern hängen unsere Texte ab“. Bücheler-Windekilde S. 125. Ebenso Seelmann Ausspr. S. 203 f. („Tüfteleien der Grammatiker“); vgl. Brambach Neug. d. lat. Orth. 112—118 und Wochenschr. f. klass. Phil. 1889 Sp. 801.

das von Klassikern gemiedene *ratus*[1]) I 32 und *sedum*[2]) I 30 verdienen keine Aufnahme.

Ferner ist statt *apud Leuctra* I 8 (vereinzelt bei Caes. und Cic.) das gewöhnliche *ad Leuctra* zu schreiben — für *lecto surrecturus* I 19 jedenfalls *e lecto* (Cic. off. III 112; vgl. Rosc. Am. 104, Verr. IV 147); ebenso II 87 für *muro praecipitare* besser *de muro* (so auch Meusel BG VII 50, 3 nach *β*; BC II 11, 2 ist unsicher: Meusel *e*, Paul *de*; vgl. Cic. Scaur. 3 *se ex muro praecipitare*, Caecin. 50, dom. 98) — für *dignati sunt honore* II 14 (Cic. de or. III 25, fr. F I 7 Müll., inv. II 114 und 161 [hier vielleicht aktivisch], Acad. I 36 [*dignanda*]; sonst nicht in klass. Prosa) das üblichere *digni iudicati sunt* — für *cives civibus parcunto* II 31 lieber *parcant* — für *pauci nostrorum* II 38 nach stehendem Sprachgebrauch *pauci nostri* vgl. Meusel II 1023 und 832f. — für *temperare mihi non possum quin* (bei Plin. und Vell.; vgl. aber meine Syntax § 132 Note 3): *tenere me non possum* — für *de sua sententia desistere* II 50 (bei Cic. nur Tusc. II 28 *de sententia d.*): *sententia desistere* (off. III 15, fin. I 63, Acad. II 63 bis, auch Caes. BG VI 4, 2; überhaupt steht bei *d.* gewöhnlich der blofse Ablativ) — für *non patitur ut* II 59 (verhältnismäfsig selten) das häufige *non patitur* mit Acc. c. inf. (ersteres zweimal, letzteres 15 mal bei Caes.; *ut* in Cic. Reden nur zweimal, der Acc. c. inf. nach *patior* füllt bei Merguet 2¼ Spalten) — für das unklassische *in tempore* II 60 das klassische und regelrechte *tempore* — für *urbs diripienda militibus concessa est* II 69 lieber *ad diripiendum* — für *nulli consilio adhibere* (Caes. BG VI 13, 1, Cic. div. I 95) lieber das gewöhnlichere *ad consilium*. — Zu tilgen ist *virtus regis ei summae admirationi est* I 9 und II 63 (was sich meines Wissens nicht belegen läfst; auch das oft empfohlene *admiratione affici* steht nur ganz vereinzelt bei Cic. off. II 37) — I 30 *portae adversus* (!) *constitit* er stellte sich

---

[1]) *ratus est* bei Cic. wohl nur Tusc. III 11, Tim. 10 und 18, vielleicht wegen des adjektivischen *ratus* gemieden. Auch *reor* ist bei ihm nicht häufig; vgl. de or. III 153. Es steht in seinen Reden so wenig wie bei Caes.

[2]) Das der Schulregel entsprechende *sedium* steht freilich nur Vell. Paterc. II 109, 3 (ebenso Diomedes); aber *sedum* wird auch nur Cic. Sest. 45, leg. agr. II 51 und Liv. V 42, 1, z. T. mit Varianten, gelesen (ebenso die übrigen Grammatiker). Wenn die regelrechten Formen *apium*, *mensium*, *vatium*, *volucrium* (alles bei Cic.) die Nebenformen *apum* (nicht Cic.), *mensum*, *vatum*, *volucrum* (Cic.?) haben, so wird man auch die Doppelform *sedium* und *sedum* gelten lassen können und mit dem Zufall rechnen, der uns z. B. für *volucrium* nur Cic. fin. III 110 (Charisius, die Hss. *um*) und nat. d. II 99 (Variante *um*) erhalten hat, während für *volucrum* 27 andere Stellen aus Dicht. und Spät. zu Gebote stehen, und der für *vatium* nur Cic. div. I 115, leg. II 20 und 30 bietet, während *vatum* div. I 4 und 22 mal bei Dicht. und Spät. sich findet. — Auch das regelrecht gebildete *fraudum* ist aus Tac. und Spät. bezeugt und wird doch ebensogut berechtigt sein wie *laudum* (bei Cic. 13 mal, auch sonst oft), trotzdem *fraudium* zweimal bei Cic. geschrieben wird, sonst sehr spät (*laudium* Cic. Phil. II 28? und sehr spät). Vgl. Neue I² 258 ff. 272.

dem Thor gegenüber, neben *contra portam* — I 39 *pacem compegit* er schlofs einen Vertrag! — *timeo ut* II 20 (was ziemlich selten ist und dem Schüler Schwierigkeiten bereitet) neben dem gewöhnlichen *ne non* — *propior*, *proximus Rhenum* II 33 (es kommen wohl nur die beiden Cäsarstellen mit *proximus* in Betracht) neben *Rheno* (neunmal bei Cäsar) — das unklass. *silvā se abdidit* II 52 (Cic. hat nur in übertragener Bedeutung *litteris*, aber auch *in litteras*), neben *in silvam* — *omnium nostrum interest* II 50 (wohl richtig, aber ohne Beleg). — Aufserdem ist zu bessern *abs te rogo auxilium* II 13 (selten und unkl.) — *admoneo te parentum* und namentlich *admoneo te pristinam virtutem* II 17 (vgl. Antibarb. II[6] 697 und I 94). — Aus *minuente aestu* Caes. BG IV 12 durfte nicht *cum aestus minuit* II 54 erschlossen werden (vgl. Kühner II 82) — aus *uter eorum vita superarit* Caes. BG VI 19 (wo das Verb intransitiv ist; vgl. Verg. Aen. II 643) nicht *vir coniugem vita superat* der Mann überlebt die Frau II 80.

Vel maximus heifst nicht entschieden der gröfste II 6, sondern wohl der gröfste, vielleicht der gröfste (Wölfflin, Komparation S. 40f.). — *plerique* = so manche, sehr viele II 15 ist unkl. (Antibarb. I[6] 282). — II 37 steht *quod vetiti sunt, faciunt* sie kommen dem Auftrag nicht nach! — II 54 *navem constituere in alto* (*litore*) ein Schiff vor Anker gehen lassen! (anders bei Caes. BG IV 24, 2).

Hinzuzufügen ist II 9 zu *mare tutum reddidit* (*factum est*) das weit üblichere *fecit* (vgl. Antibarb. II[6] 442) — zu dem richtigen *hocne* II 45 das häufigere *hocine*.

Die Ausstattung ist schön, der Druck korrekt; ich habe an Fehlern nur *invĕnit* als Perfekt I 24, *pond* II 6, *reliquo* (statt *-os*) II 27, *adsiscent* II 33 und *affere* II 80 bemerkt.

Weifsenburg i. E. Paul Harre.

F. Bleskes Elementarbuch der Lateinischen Sprache. Formenlehre, Übungsbuch und Vokabularium. Für die unterste Stufe des Gymnasialunterrichts bearbeitet von A. Müller. 9. durchgesehene und verbesserte Auflage. Hannover, C. Meyer, 1890. VII u. 173 S. 8. 1,80 M.

Nachdem im vergangenen Jahre zu diesem Elementarbuch ein besonderer zweiter Teil, bearbeitet von H. Müller, — angezeigt Zeitschr. f. d. Gymn. Wesen XLIII 7. 8 S. 450 ff. — erschienen war, der im engen Anschlufs daran und unter Benutzung der in das Quintapensum hinübergreifenden Abschnitte desselben dem Unterricht dieser Klasse dienen soll, mufste bei einer neuen Auflage des nunmehrigen ersten Teiles auf entsprechende Beschränkung des Stoffes Bedacht genommen werden, um die notwendige Einheitlichkeit herzustellen. So sind jetzt ausgeschieden: die abweichenden Kasusendungen der dritten Deklination, die

unregelmäfsige Deklination, die Lehre vom Deponens, der Gebrauch des Infinitivs und des Gerundiums. Dem gegenüber hat der Herausgeber die Zahl der zusammenhängenden lateinischen Übungsstücke wesentlich vermehrt, so dafs der Umfang des Buches ziemlich derselbe geblieben ist.

Für künftige Auflagen wird sich doch noch eine schärfere Aussonderung der unregelmäfsigen Formen empfehlen; denn vorläufig sind die Abweichungen im Genus der Substantiva, mehrere unregelmäfsige Komparationsbildungen und manche schwierige und den Anfänger verwirrende Einzelheiten wie die abweichenden Kasusendungen von *dives, vetus, pauper* und von *dea, filia* — letztere nach einer nicht zutreffenden Regel — beibehalten worden. Was so an Raum und Zeit erspart wird, möge dann dem zusammenhängenden Übersetzungsstoff zugewandt werden, der immer noch eine Vermehrung verträgt.

Die Anlage des Buches ist sonst als durchaus praktisch längst anerkannt und beweist sich als solche z. B. in der Anordnung der Vokabularien, besonders in der sachlichen Gruppierung auf S. 57—63 und S. 140—143, nur scheint hier die Zerlegung in zwei sich ergänzende Stücke nicht zweckmäfsig, vielmehr die Zusammenfassung in einen Abschnitt vorzuziehen, damit der Schüler das Ganze leichter überschaut. Die alphabetischen Wörterverzeichnisse am Schlufs des Werkes dürften entbehrt werden können.

Ein Druckfehler begegnet S. 113 Z. 11 v. u. *detectae* statt *detecta*, sonst ist Druck und Ausstattung zu loben.

Halle a. S. Wilhelm Fries.

De viris illustribus, Lateinisches Lesebuch nach Nepos, Livius, Curtius. Zu F. Bleskes Elementarbuch der lateinischen Sprache dritter Teil: Quarta. Bearbeitet von Hans Müller. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior), 1890. X u. 128 S. 8. 1,60 M.

Den Gegnern der Originallektüre des Cornelius Nepos in Quarta und denjenigen, deren Wünsche weder ein sogenannter „Nepos plenior" noch als Ersatz dieses oft angefochtenen Quartanerautors ein Lesebuch nach dem Muster etwa des vor nicht allzulanger Zeit von Geyer und Mewes herausgegebenen befriedigt, wird Hans Müllers Unternehmen um so eher zur Prüfung empfohlen werden können, als der Hrsgb. bereits durch seine Bearbeitung von Bleskes lateinischem Elementarbuche für Quinta einen nicht geringen Grad von Erfahrung und Geschick und namentlich von Fleifs und Begeisterung an den Tag gelegt hat. Das sind Eigenschaften, wie sie zur praktischen Beantwortung und Lösung pädagogisch-didaktischer Fragen unbedingt erforderlich sind; freilich bedürfen dieselben einer streng gerechten, ernsten und unbefangenen, nicht aber einer „schulmeisterlich-kleinlichen" oder gar „stockphilologischen" Beurteilung, um, in die richtigen Bahnen

gelenkt, ein Ziel zu erreichen, wie es gleichzeitig der gesunden Theorie und Praxis vorschweben mufs. Auch mit dem vorliegenden Buche hat Hrsgb. m. E. einen glücklichen Griff gethan, und man wird ihm den Dank für seine von praktischem Blick, guter Sach- und Sprachkenntnis und aufserordentlicher Liebe zur Jugend zeugende Leistung nicht vorenthalten, mag man auch, um eine landläufige Rezensentenphrase zu gebrauchen, in Einzelheiten ihm nicht zustimmen können, was er selber am allerwenigsten von vornherein beanspruchen wird. Ebensowenig wie der Hrsgb. im Vorwort will ich hier ausführlicher eingehen auf die Fragen, ob ob es gut und nützlich sei, dem Quartaner den unveränderten Cornelius Nepos, also mit allen seinen sprachlichen und geschichtlichen Schwächen und Fehlern, in die Hand zu geben, und ob die bisherigen Umgestaltungen des Originals auch als wirklich nutzbringende Verbesserungen des Textes und des Inhaltes gelten dürfen. Hrsgb. versichert, durch lange Beschäftigung mit dem Schriftsteller in der, von vielen allerdings geteilten, Überzeugung bestärkt worden zu sein, dafs uns nicht das Originalwerk des Nepos, sondern ein mit grofser Unkenntnis und Oberflächlichkeit angefertigter, vielleicht für Schulzwecke bestimmter Auszug vorliege, welcher die ihm von den Philologen und Pädagogen gewidmete Rücksicht weder verdiene noch beanspruche. Wie dem auch sein mag, darin möchte ich dem Hrsgb. Recht geben, dafs nicht Quarta, sondern Untertertia die richtige Stelle sei, wo die erste Lektüre eines ungekürzten lateinischen Schriftstellers zu beginnen habe, einfach aus dem Grunde, weil wir keinen für diese Klassenstufe unbedingt passenden Autor besitzen, wie wir ja überhaupt, was nicht oft genug betont werden kann, keine sogenannten Jugendschriften der Alten kennen; weshalb mir selbst Cäsar als Lektüre für Untertertia wenigstens eine grofse Geschicklichkeit und weise Ökonomie des Lehrers zu verlangen scheint, wenn er sachlich und sprachlich den Lesern Genufs und Gewinn bereiten soll. Werden nun für Quinta die mannigfachsten mehr oder minder nach lateinischen Vorbildern frei komponierten Lesebücher seit Jahren als Notbehelf geduldet, so gehe man getrost noch eine Stufe weiter mit ihnen. Hrsgb. legt dazu ein Lesebuch vor, welches zudem nach Inhalt und Zuschnitt gesunden Forderungen der Neuzeit entgegenkommt. Denn dasselbe giebt in der unsere Jugend am meisten anmutenden biographischen Form, der dankbarsten Form des historischen Unterrichtes der unteren Klassen überhaupt, und zugleich in steter Übereinstimmung mit letzterem, belehrende und anfeuernde Nachricht von alten Helden in der Weise, dafs deren Verdienste und Vorzüge in das hellste Licht treten, das Unwichtige in Leben und Thaten dagegen übergangen oder nur angedeutet wird, soweit es nicht zur Vervollständigung oder Abrundung eines Charakterbildes vonnöten schien. So ist das Lesebuch, zumal das Thatsächliche nach den historischen

Quellen geprüft und sichergestellt wurde, zugleich ein historisches Hülfsbuch, geeignet zur Vermittelung des Zusammenhanges und zur Förderung des Verständnisses der griechischen und römischen Zeitgeschichte, ohne selber allzu weitgehende oder andere sachliche Erläuterungen zu fordern, als sie der gleichzeitige Geschichtsunterricht von selber gewährt oder ohne grofse Umstände ermöglicht. Die Anordnung des ersten Teiles der aus Nepos, Livius und Curtius gewählten Vitae ist derartig, dafs die ersten fünf (Miltiades, Themistokles, Aristides, Pausanias, Cimon) die Perserkriege, die zwei folgenden (Lysander und Alcibiades) den peloponnesischen Krieg, zwei weitere (Epaminondas und Pelopidas) die thebanische Hegemonie umfassen, worauf Alexander der Grofse die griechische Geschichte abschliefst. Der zweite Teil betrifft zunächst mit Camillus, Decii und Pyrrhus vornehmlich die Geschichte des römischen Volkes; demnächst veranschaulicht er mit Hamilkar, Hannibal und dem älteren Scipio Africanus die Zeiten des ersten und zweiten punischen Krieges. Das ist zugleich ein Stoff, dem auf späteren Klassenstufen sowohl durch die altsprachliche Lektüre als auch durch den Geschichtsunterricht Vertiefung, Erweiterung und Fortsetzung zu teil wird. Was die Darstellung betrifft, so entbehren die einzelnen Vitae durchaus nicht derjenigen Mittel, welche das Interesse der Quartaner in Anspruch nehmen dürften. Auch die nacktesten Thatsachen treten überall als verständliche oder notwendige Glieder eines Ganzen hervor; zahlreiche Aussprüche und direkte Reden, kleinere Episoden und Charakterzüge wirken immer aufs neue belebend und unterhaltend. Am wenigsten Ähnlichkeit mit der Nepotischen Vorlage zeigt die Vita Hannibalis aus naheliegenden Gründen: in der vorliegenden freien Bearbeitung vermisse ich ungern eine Ausnutzung von Livius XXI 4 über Hannibals Charakter; auch Schilderungen wie Livius XXI 28, 5ff. (Transport der Elefanten über die Rhone) und 32, 8—35, 4 (Ersteigung der Alpen) wären für Quartaner trefflich zu verwerten gewesen. Am gelungensten möchte die Vita Alexandri Magni erscheinen durch die knappe und doch fesselnde Zusammenfassung eines verhältnismäfsig weiten und vielseitigen Stoffes.

Mit Recht hat Hrsgb. die Erzählungen sprachlich so gestaltet, dafs sie ein „Viellesen“ gestatten. Weit davon entfernt, einem Hasten und Jagen in der Lektüre überhaupt das Wort zu reden, bin ich der Ansicht, dafs man auch auf den unteren Stufen den Schülern nicht mit blofsen Brocken aufwarten, sondern ihnen so viele geistige Nahrung zuführen mufs, wie sie mit Herz und Verstand ohne Zwang verarbeiten können — *ὅσα γ' ἡδέως ἡ ψυχὴ δέχεται.* Es wäre geradezu grausam, ihnen erst den Appetit zu erregen und sie nachher hungern und dürsten zu lassen. Wohl sollen die einzelnen Sätze analysiert und ihr grammatischer Bau und Zusammenhang klargemacht werden, wenn der Schüler auf dem Wege des Ratens und Tastens umherirrt; es sollen auch

grammatische Fragen, selbst wenn sonst alles glatt abgeht, niemals ausgeschlossen sein, aber das grundsätzliche Zerpflücken und Zerreifsen der Worte und Wörter gehört nicht in die Lektürestunde, selbst einer Quarta nicht: dazu ist die Grammatikstunde da, welche die Wege zum Lesen und Verstehen des Gelesenen bahnen soll. Auch hier schon gilt der Grundsatz: die Interpretation mufs in erster Linie das Verständnis fördern und dazu das sprachliche Moment nur soweit heranziehen, als es zur Erfassung des sachlichen und logischen Moments und, was hier verhältnismäfsig noch wenig in Betracht kommt, der Form und Kunst der Darstellung notwendig ist. Selbst gut veranlagte Quartaner mit offenen Augen und Ohren, die ein geschickter Lehrer leichter als den Mittelschlag über grammatische und stilistische Hindernisse des Nepos hinübergeleitet, haben zu wenig von dem eigentlichen Genufs seiner Lektüre, weil allein ihretwegen doch nicht schneller vorwärts gegangen werden darf. Dafs nun dem Durchschnittsschüler, ja auch dem noch schwächeren, Freude und Nutzen aus der Lektüre erwachse, dafür hat Hrsgb. in eigenartiger Weise gesorgt. Der Text erscheint in einem Stile, der durchweg als einfach, klar und durchsichtig bezeichnet werden kann. Dabei ist er ziemlich reich, aber nicht auffällig, an Beispielen der Quartaner-Syntax; Satz- und Periodenbau bietet keine nennenswerten Schwierigkeiten, ohne dafs die Participial- und Relativkonstruktion ungenügend berücksichtigt worden wäre; jedenfalls ist für eine bequeme und ausreichende Vorbereitung auf Schwierigeres, wie es demnächst Cäsar mit sich bringt, gesorgt worden. Es liegt mir durchaus fern, dem Hrsgb. mit einer Kleinkrämerei der Beurteilung für seine grofse Mühe und seinen guten Willen zu danken; eine solche überlasse ich anderen, nicht als ob ich nichts zu erinnern gefunden hätte — ich könnte sogar mit Druckfehlern (wie S. 21 Antaxerxem, S. 98 epudiare) aufwarten, worin viele die Stärke ihrer Kritik suchen —, sondern ich meine, das pädagogisch-philologische Rezensententum hat alle Ursache, endlich einmal von der schulmeisterlichen Kleinlichkeit abzulassen und vor allem mit dem ihm leider nicht fremden hochmütig-herablassenden Tone und mit dem Scheine stetigen Besserwissens und Besserkönnens zu brechen. Was ich im grofsen und ganzen an des Hrsgb. Stil auszusetzen habe, ist kurz folgendes. An einzelnen Stellen ist die Parataxis häufiger, als die Rücksicht auf Konstruktionserleichterung erheischte; die Transitio ist hier und da verabsäumt worden, besonders zwischen gröfseren Abschnitten, wie auch die Beachtung des Color latinus nicht allen Vitae gleichmäfsig geschenkt worden zu sein scheint; auch zwischen Asyndeton und Polysyndeton vermisse ich die rechte Mittelstrafse; manche Ausdrücke, z. B. *factum est ut*, sind zu stereotyp geworden; einzelnes bedarf auch wohl einer Berichtigung, wie *victoriam reportare* ohne *ab aliquo* S. 19 und 71; vielfach sehe ich den

Grund zu einer Änderung der Vorlage nicht ein, z. B. S. 6 *(Themistocles) de servis suis, quem habuit fidelissimum, ad regem misit* in *fidelissimum e servis suis misit,* zumal an Stellen, die als grammatische Beispiele gleichsam geflügelte Worte geworden sind, ebensowenig kann ich oft ergründen, weshalb an sich untadelige und unschwere Sätze aus der aktiven in die passive Konstruktion und umgekehrt geändert oder synonyme Wörter gesetzt wurden, wie S. 4 statt *(Themistocles) liberius* vivebat — *tam luxuriose.* Doch darf man annehmen, dafs Hrsgb. in den meisten Fällen nicht ohne eigene Absicht, sondern bewufst gehandelt hat. Die Copia verborum ist in erster Linie aus dem gesamten Nepos und aus Cäsar genommen und im übrigen eng an Bleskes Elementarbuch für Sexta und Quinta angeschlossen worden, als dessen dritter Teil das Buch gelten soll. Angehängte Phrasensammlungen und Vokabeln zu den einzelnen Vitae erleichtern die Präparation und machen ein Lexikon überflüssig; gerade diese Verzeichnisse bieten durch Druckmerkmale, guten deutschen Ausdruck und erläuternde Winke in Parenthese des Lehrreichen gar vieles demjenigen, der die Augen offen hält und eines gewissen Gefühles für Vergleichung beider Sprachen nicht ermangelt. — Für Realschulen übrigens würde das Ganze auch noch in Untertertia mit grofsem Nutzen die Lektüre-Bedürfnisse befriedigen können.

Gerade die letzten Jahre der Gährung auf didaktischem Gebiete haben uns mit einer Flut von Lehr-, Lern-, Lese-, Übungs- und Hülfsbüchern aller Art, nicht zum mindesten auf altsprachlichem Gebiet, überschüttet. Die neue Zeit wird hoffentlich der Massenfabrikation ein Ziel setzen, da von der Unterrichts-Kommission zu erwarten steht, dafs sie auch auf gröfsere Einheitlichkeit in der Benutzung guter Schulbücher ihr Augenmerk richten werde. Die zu erwartenden definitiven Reformen werden freilich noch manche Änderung in den bereits vorhandenen brauchbaren Büchern und auch noch manche neue Hülfsmittel nach sich ziehen. Müllers Lesebuch, entstanden auf der Grenze zwischen der alten und neuen Zeit, bereits erfüllt von dem, was unserm Lateinunterricht in Zukunft zugewiesen werden mufs, wird, wenn nicht alles trügt, seine Zukunft haben.

Quedlinburg. Franz Müller.

F. J. Scherer und H. A. Schnorbusch, Übungsbuch nebst Grammatik für den griechischen Unterricht der Tertia. Vierte verbesserte Auflage. Paderborn, Ferd. Schöningh, 1890. IV u. 346 S. 8. 2,40 M.

Ich habe die dritte Auflage dieses Übungsbuches in dieser Zeitschrift 1886 S. 366 ff. rezensiert und erkenne gern an, dafs manche dort gerügten Mängel jetzt beseitigt sind. So sind die „Hauptregeln der Syntax" und die Verweisungen auf die griechische Sprachlehre der Verf. fortgelassen, ferner im griechisch-deutschen Wörterverzeichnis einige Streichungen vorgenommen;

andererseits sind die zusammenhängenden Stücke vermehrt und diese neuen Stücke an den Schlufs der einzelnen Abschnitte zur Wiederholung gestellt worden; vgl. § 9b, 18a, 36a, 48a, 58a, 113a, 118a. Auch sonst sind einige Zusätze gemacht worden, so § 9, 9a, 141 (Gebrauch der wichtigsten Präpositionen). So kommt es, dafs die Seitenzahl der vierten Auflage zu der der dritten sich nur = 346 : 361 verhält.

Im ganzen ist das Buch jetzt viel brauchbarer wie früher, namentlich der auf S. 106—216 befindliche eigentliche Übungsstoff verdient Anerkennung. Doch ist die Umstellung von Sätzen wie z. B. in § 94 (3. Aufl. Satz 6, 10, 11, 12, 13 = 4. Aufl. Satz 15, 16, 17, 18, 9) nicht zu billigen, sie erschwert die Benutzung der dritten Auflage neben der vierten — und das wollten die Verf. doch gewifs nicht.

Über die dem Übungsstoff vorangeschickte Formenlehre und die ihm folgenden Vokabeln zu § 1—36, das deutsch-griechische und griechisch-deutsche Wörterzeichnis habe ich noch dieselbe Meinung wie früher, dafs zwischen dem Kern von 110 Seiten und dem Ballast, der die übrigen 236 Seiten füllt, ein gewaltiges Mifsverhältnis besteht. Die Formenlehre mufs ganz gestrichen, das griechisch-deutsche Wörterverzeichnis gründlich gekürzt werden. Ich will wieder eine Probe geben, wie die Kürzung geschehen kann. Da steht S. 313 zu lesen: „Ξενοφῶν, ῶντος, ὁ, Xenophon, aus Athen, geb. um 444 v. Chr., Schüler des Sokrates, berühmt als Feldherr und als Geschichtsschreiber.“ Konnten die Verf. es nicht dem Lehrer überlassen, das Nötige über Xenophon zu sagen? Wahrscheinlich wird derselbe nicht mit den Verf. der Ansicht sein, dafs Xenophon 444 geboren wurde. Krüger, Breitenbach, Nitsche (letzterer noch Berl. Phil. WS. 1888 Sp. 1209) vertraten resp. vertreten zwar die Ansicht, dafs Xenophon zur Zeit des Feldzuges mit Kyros ein Vierziger gewesen sei, aber ihnen stehen gegenüber Bergk, Zeller, Grote, Cobet und die neueren Xenophonforscher (z. B. Roquette, De Xenophontis vita; Hartman, Analecta Xenophontea; Ed. Schwartz, Rhein. Mus. 44 S. 164) fast ohne Ausnahme, welche alle Xenophon zur angegebenen Zeit für einen Dreifsiger halten.

Für die Streichungen im Wörterverzeichnis können die Verf. den Übersetzungsstoff vermehren, sie werden so ihrem Buch einen zwiefachen Dienst erweisen.

Liegnitz. Wilhelm Gemoll.

Richard Gropius, Griechische Vorschule. Berlin, Winckelmann u. Söhne, 1890. 144 S. 8. 1,60 M.

Richard Gropius, Vorwort zu der griechischen Vorschule. Ebendas. 16 S.

Die griechische Vorschule soll ein Versuch sein, „den griechischen Unterricht im ersten Jahre so zu gestalten, dafs die Lek-

türe von Xenophons Anabasis nach Ablauf desselben sofort begonnen werden kann, ohne dafs dadurch die Gründlichkeit der grammatischen Vorbildung beeinträchtigt wird".

Der Verfasser ist nicht der erste, der sich mit dieser Frage beschäftigt hat; sie lag vielmehr seit der Einführung der Lehrpläne vom Jahre 1882 gewissermafsen in der Luft und ist von manchen Seiten erwogen worden. Wir besitzen auch bereits mehrere Übungsbücher, welche, wenn auch auf verschiedenem Wege, doch alle dem einen Ziel zustreben, einen möglichst frühen Beginn der Anabasislektüre bei gründlicher Einübung der elementaren Grammatik herbeizuführen. Ich begnüge mich, hier nur u. a. anzuführen Hüttemann, Übungsbuch der griechischen Sprache im engen Anschlufs an Xenophons Anabasis, Kohl, Griechisches Übungsbuch zur Formenlehre vor und neben Xenophons Anabasis, und Wetzel, Griechisches Übungsbuch für Unter- und Obertertia (2. Aufl.)[1]). Ich selbst habe auf einige hauptsächlich zu berücksichtigende Punkte in einem 1883 im Gymn. I Sp. 545 abgedruckten Aufsatze „Der Beginn der Xenophonlektüre" hingewiesen: es schien mir ebenso möglich, mit der Anabasis in O III etwa um Pfingsten zu beginnen, als wünschenswert, dies erst nach der Einübung der Konjugation auf *μι* zu thun, während die sog. unregelmäfsigen Verba zunächst nur, dem jeweiligen Bedürfnis entsprechend, nebenher a verbo gelernt zu werden brauchten.

Denselben Gedanken entwickelt auch der Verf. S. 4 und 5 des Vorwortes. Er geht aber dann insofern noch weiter, als er überhaupt alles, was als Unregelmäfsigkeit gelten kann, ausscheidet, um den Schüler in stand zu setzen, „im Laufe eines Jahres wenigstens das in sich aufzunehmen, was er unbedingt nötig hat, wenn er mit Freudigkeit der Anabasislektüre entgegensehen soll".

Hierin kann ich dem Verf. nicht völlig beipflichten. Über den Begriff des Unregelmäfsigen läfst sich ja streiten. Dafs natürlich Dinge wie *Ἄπολλον, Πόσειδον, σῶτερ, γραῦς* (Vorw. 7) überhaupt nicht in ein griechisches Übungsbuch gehören, sollte nach Kaegis Ausführungen keinem mehr als zweifelhaft gelten. Andererseits aber giebt es Formen, die, wenn sie auch von der regelmäfsigen Bildung irgendwie abweichen, doch häufig in der Lektüre vorkommen, d. h. also wichtig genug sind, um eine Behandlung nebenbei nicht zu vertragen. Wenn demnach so mancherlei Unregelmäfsigkeit gelegentlich der Übersetzung der einzelnen Paragraphen der Anabasis erst besprochen (und eingeübt?) werden sollen, so mufs das nicht nur mehr, als der Verf. be-

---

[1]) Vgl. auch Eckstein, Lat. und griech. Unterricht S. 411 und v. Bamberg, Jahresb. f. d. höh. Schulwesen S. 458 ff., wo auch des Übungsbuches von M. Baenitz gedacht ist.

fürchtet, den Gang der Lektüre aufhalten, sondern auch der grammatischen Gründlichkeit Abbruch thun. Denn auf diese Weise wird vieles aus dem System, innerhalb dessen es dem Schüler am leichtesten verständlich ist, ganz und gar herausgerissen und mit dem Verschiedenartigsten zusammengemengt. So würde in den drei ersten Paragraphen die Deklination von *παῖς*, *πρέσβυς*, *ἀμφοτέρω*, *πᾶς*, *Τισσαφέρνης*, *μήτηρ*, *ἀδελφός* — übrigens überflüssig, da der Vokativ mit zurückgezogenem Accent, *ἄδελφε*, wie Kaegi nachgewiesen, gar keine Daseinsberechtigung in unseren Schulbüchern hat — mit der Konjugation von *γίγνομαι*, *βούλομαι*, *τυγχάνω*, *πέμπω*, *βαίνω*, *λαμβάνω*, *βάλλω* zusammenkommen. Nun freilich würden wir ohne weiteres eine Anzahl der genannten Wörter wieder ausscheiden können. Denn welche Rücksicht sollte uns bei der Lektüre veranlassen, das Vorkommen regelmäfsiger und aus dem früher behandelten Pensum der Grammatik erklärlicher Formen eines Wortes zur Besprechung seiner abweichenden Formen zu benutzen? Die Formen *γίγνονται*, *ἐβούλετο*, *μεταπέμπεται*, *ἀποπέμπει*, *ἔχων* (erst § 6 *εἶχε*), *παῖδες*, *παῖδε*, *πρεσβύτερος* erwecken keinen Anstofs, *ὅσοι* ist lexikalisch, *μήτηρ* kommt zunächst nur im Nominativ vor. Aber sehen wir davon ab, wie ist doch das Verfahren des Verf.s geeignet, alles Zusammengehörige zu zerreifsen! Wir würden z. B. von *μήτηρ* I 1, 3, *ἀνήρ* I 1, 6, *πατήρ* I 4, 12, *θυγάτηρ* II 4, 8, *γαστήρ* II 5, 33 hören, von *ἔχω* I 1, 2, *ὁράω* I 2, 18, *ἕπομαι* I 3, 6, *ἐάω* I 4, 7!

Zum mindesten müfsten wir verlangen, dafs diese Dinge in den Grammatikstunden im Zusammenhange geübt werden könnten, aber dazu wäre uns — was Hüttemann gethan — der Verf. noch ein zweites, ergänzendes Heft schuldig. Denn nach seiner Vorschule noch eine Grammatik zu benutzen, welche Regelmäfsiges und Unregelmäfsiges, Dagewesenes und Neuzulernendes in ganz anderer Ordnung und abweichender Fassung der Regeln den Schülern bieten würde, dürfte er uns kaum zumuten können.

Das sind meine grundsätzlichen Bedenken gegen das Buch, das im einzelnen ja manches Brauchbare und Gute aufweist. Auch das Vorwort enthält einige beachtenswerte Winke.

Die Vorschule besteht aus vier in enge Beziehung zu einander gesetzten Teilen: dem grammatischen Leitfaden zur Einübung der regelmäfsigen Formenlehre S. 1—64, den Lese- und Übungsstücken S. 65—104, den vorwiegend syntaktischen Anmerkungen zu den Übungsstücken S. 106—118 und dem Wörterverzeichnis S. 119—144.

Die Formenlehre ist so angeordnet, dafs das Praes. Ind. Akt. von *παιδεύω* vor der II. und I. Deklination und den Pronom. possess. voraufgenommen, die anderen Ind. des Akt. vor der III. Deklination eingeschaltet, der Rest des Verbum vocale non contractum nach der Komparation und Adverbialbildung behandelt

wird; dann folgen Zahlwörter, Verba contracta, Augmentation der vokalisch anfangenden und zusammengesetzten Zeitwörter, Verba muta, Rest der Pronomina, Verba liquida, Verba auf μι: alles ist in kleinere Abschnitte mit 137 Paragraphen zerlegt, deren jedem dann der gleichbezifferte Abschnitt des zweiten Hauptteils, der Übungsstücke, genau entspricht. Gegen diese Anordnung des grammatischen Lernstoffes würde man im allgemeinen wenig einwenden können, dessen Verteilung über 40 Schulwochen eine Tabelle S. 15 des Vorwortes näher bezeichnet.

Im einzelnen würde man wohl mancher Regel eine andere, etwas genauere Fassung, mehrfach noch gröfsere Kürze oder Übersichtlichkeit wünschen. Doch soll darauf hier nicht näher eingegangen werden. Nur ein paar allgemeine Bemerkungen!

Der Verf. läfst in den Musterbeispielen die Dualformen bei der Deklination und Konjugation klein drucken. Warum bleibt dieser Numerus nicht lieber ganz weg?[1]) So hat es Koch in seiner griechischen Schulgrammatik gethan (13. Aufl. 1889) und nur in § 44 und § 69 zusammenfassend auf den Gebrauch und die Bildung dieser Formen hingewiesen; so hat Wetzel in seinem Übungsbuche im allgemeinen die Duale nicht zur Übung gebracht und erst am Ende des Kursus von U III ihnen einen kleinen Abschnitt § 115 eingeräumt. Zur Vorbereitung für die Xenophonlektüre waren diese Formen thatsächlich weit weniger wichtig als etwa ἔχω, πατήρ oder πᾶς. Begegnen doch dem, wie der Verf. will, mit dem ersten Buche der Anabasis beginnenden Schüler die Duale in diesem nur an zwei Stellen I 1, 1 und 8, 17.

Für das Gedächtnis ist es eine nicht unwesentliche Stütze, wenn gleichen Spracherscheinungen auch möglichst gleichlautende Regeln entsprechen. Verf. wechselt aber öfter ohne jeden ersichtlichen Grund mit der Form derselben. Als Beispiel hierfür und für die oft nicht zutreffende Fassung der Regeln soll die Gegenüberstellung von Lautregeln für die Verba labialia und gutturalia im Perf. Pass. dienen:

§ 102.	§ 103.
1. Vor allen mit μ beginnenden Endungen wird π, β, φ zu μ.	1. Vor jedem μ wird κ, γ, χ zu γ.
2. Mit dem σ der Endungen σαι und σο, sowie des Fut. ex. verschmilzt π, β, φ zu ψ.	2. Mit dem σ der Endungen σαι und σο, sowie im Fut. ex. vereinigt sich κ, γ, χ zu ξ.
3. Vor τ wird π, β, φ zu π.	3. Vor τ erscheinen κ, γ, χ als κ.
4. σθ verliert nach π, β, φ sein σ, und der vorausgehende Konsonant erscheint vor θ als φ.	4. σθ verliert nach κ, γ, χ sein σ, und der vorausgehende Konsonant wird zu χ.

[1]) Vgl. auch die treffliche Abhandlung von E. Albrecht in dieser Zeitschrift 1890 S. 577 ff.

§ 102.	§ 103.
5. Für die 3. Plur. auf νται und ντο tritt die Umschreibung durch das Partic. mit εἰσίν und ἦσαν ein.	5. Die 3. Plur. auf νται und ντο wird umschrieben.

Ob es praktischer ist, die Verbalformen tempusweise, wie es gewöhnlich geschieht, oder modusweise einzuüben, wie es der Verf. thut, mag dahingestellt bleiben. Dagegen hätte wohl § 119 eine Bemerkung nicht fehlen dürfen, welche auf den Hauptunterschied der μι- und ω-Konjugation aufmerksam machte; auch eine Übersicht über die Bedeutung der Tempora von ἵστημι wäre § 131 besser am Platze gewesen als im Wörterverzeichnis S. 126. Der starke Aor. ἔστην hat viel mehr Verwandtes mit den starken Aor. ἔσβην, ἔγνων, ἔδυν als denen von τίθημι und δίδωμι, daher auch die Herleitung von στῆναι aus στα-ε-ναι, wie σβῆναι, γνῶναι, δῦναι lehrt, nicht zutreffend genannt werden kann. Übrigens ist auch die Behauptung § 135, bei den Verben auf νυμι gebe es im Indik. keine Nebenformen der ω-Konjugation, in Hinblick auf Xenophon wenigstens nicht richtig, und darum wäre die Anmerkung besser unterblieben.

Daran sei die Bemerkung geknüpft, dafs in dem Wörterverzeichnis bei den a verbo aufgeführten Zeitwörtern einige Formen ungenau, andere für den Zweck der Vorschule überflüssig sind. Das Perf. βέβλεφα 151, das dazu noch gegen die allgemeine Ablautregel verstöfst, soll sich nur Stob. finden, ἐκρύβην 165 ist spät, ἁρπάσομαι häufiger als ἁρπάσω 190, ἐλπιῶ besser als ἐλπίσω 193; die Formen κεκόλασμαι, ἐκολάσθην, ἔκτισμαι sind nicht besser belegt als die ebenfalls ganz regelmäfsig gebildeten τεθαύμασμαι, ἐθαυμάσθην. Von σφάλλω 206 heifst nicht das Med., sondern das Pass. mit dem Gen. „ich täusche mich in etwas"; vgl. 154 ψεύδω. Richtig ist 213 das Perf. ἔφθαρκα angegeben, unrichtig dagegen § 114 ἔφθορα, welches nur die älteren attischen Dichter transitiv, spätere Schriftsteller intransitiv kennen; als Beispiel konnte an der genannten Stelle ἀπέκτονα dienen (217). Das nur Ilias 18, 180 aufstofsende ᾔσχυμμαι 216 wäre zu streichen.

Im 2. Hauptteile gehen den eigentlichen Übersetzungsübungen noch 9 Abschnitte, die einzelne Wörter oder gar nur Buchstaben enthalten, für Leseübungen voraus, auf welche nach der Tabelle des Vorwortes zwei Wochen verwandt werden sollen. Wozu das? Nach Kenntnis der rasch zu erlernenden Buchstaben kann das Lesen auch an den Übersetzungsaufgaben geübt, und Lese- und Tonzeichen können an ihnen klar gemacht werden. Auch Koch ist in seinem Aufsatze in den Jahrb. für Phil. u. Päd. 1888 II S. 516, 6 der Meinung, dafs man möglichst bald in medias res gehen müsse.

Die Übungsstücke bieten nur griechische Sätze. Dafs deutsche Sätze ausgeschlossen bleiben sollen, hat bekanntlich manche Autoritäten für sich, und wenn ich nicht irre, hat ja Schiller den nur griechische Stücke enthaltenden Büchern den Vorzug gegeben. Auch ist die vom Verf. im Vorwort beschriebene Methode, durch Rückübersetzung und Umbildung die Übersetzungsübungen ins Deutsche zu betreiben, gewifs zweckentsprechend. Indessen werden viele Kollegen doch die deutschen Sätze in einem Übungsbuche ungern missen. Einmal fordert es viel Anspannung seitens des Lehrers, eine ganze Klasse, und namentlich wenn sie stärker besucht ist, in der lebendigen Anteilnahme an den oben bezeichneten mündlichen Übungen zu erhalten, andererseits wünscht man besonders für häusliche Exercitien den Schülern gedruckte Vorlagen in die Hand zu geben.

Die griechischen Stücke enthalten mit Ausnahme von den wenigen am Schlusse befindlichen kleinen Abschnitten nur Einzelsätze. Wenn ich nun auch persönlich der Ansicht bin, dafs man einen Tertianer, der seinen Caesar liest, sachlich besser auf die Schriftstellerlektüre dadurch vorbereitet, dafs man ihm seinem Alter und seinen Kenntnissen angemessene zusammenhängende Stücke vorlegt, und wenn ich in diesem Sinne auch einen Versuch mit meinem Elementarbuche gemacht habe, so weifs ich doch, dafs diese Ansicht, wie ihre Freunde, so auch ihre Gegner hat. Aber an der Forderung möchte ich jedenfalls festhalten, dafs die einem Tertianer gebotenen Einzelsätze nicht inhaltslos seien, wiewohl freilich auch die inhaltsleersten Sätze ihre Verteidiger gefunden haben.

Den uns hier gebotenen Sätzen möchten wir mehrfach einen besseren Inhalt wünschen; so läfst sich z. B. oft bei denen mit einem Demonstrativpronomen kaum etwas Bestimmtes denken (*ὁ σατράπης τούτοις τοῖς φύλαξιν οὐκ ἐπίστευεν — ἐκείνη ἡ νίκη οὐχ ἡδονῆς, ἀλλὰ λύπης αἰτία ἦν — τῷ ἀγγέλῳ τοῦτον τὸν κίνδυνον μηνύσαντι οἱ πολῖται οὐκ ἐπίστευον — οἱ πολῖται οὐκ ἂν εἶεν σοφοί, εἰ τὰ ψεύδη τούτου τοῦ ῥήτορος ὑπ' αὐτῶν πιστεύοιτο* u. s. w.). Zuweilen kommt auch eine gewisse Schiefe in den Gedanken, vielleicht aus dem Grunde, weil ein aus einem Schriftsteller entnommener Satz aus dem Zusammenhang gerissen und so ein Urteil allgemein ausgesprochen ist, das nur in bestimmter Beziehung seine Gültigkeit hatte (84, 3; 90, 4). Doch täuscht sich ja der Verf. selbst nicht darüber, dafs seine Arbeit in dieser Hinsicht noch Mängel hat (Vorw. 10); aber gerade diese werden mehr als einige stilistische und lexikalische Versehen dazu führen können, dafs sein Buch bei einem Vergleiche mit anderen verliert.

Es hat ja unleugbar seine Schwierigkeit auch bei Einzelsätzen, mit einer verhältnismäfsig kleinen Zahl von Vokabeln eine gröfsere Reihe von Sätzen bilden zu müssen, ohne dieselben Ge-

danken allzusehr breit zu treten. Dazu kommt, daſs eine Zahl von Wörtern, die am besten sich würden verwenden lassen, wegen irgend welcher Unregelmäſsigkeiten zunächst unverwendbar bleiben. So liegt die Versuchung nahe, regelmäſsig abgewandelte Wörter in Bedeutungen zu benutzen, die ihnen nicht oder doch nur ganz vereinzelt zukommen. Derartiges findet sich auch im vorliegenden Buche. Sonst ist mir beim Durchlesen noch aufgefallen 15, 2 *ἡ δόξη ἐπιθυμία* st. *δόξης*, 17, 6 *οὐ ξένοι καὶ δοῦλοι* st. *οὐδέ*, 21, 5 *ἡ ἀτυχία ἡμέτερος διδάσκαλος ἦν* st. *ἡμετέρα*, 25, 4 *ταῖς ὑμετέραις ἐπιθυμίαις δεδουλεύκατε* st. nur *ταῖς ἐπιθυμίαις* (so unnötig das Possess. noch öfter, z. B. 25, 5; 30, 5), 81, 3 *τιμηθήσεσθε* st. *τιμήσεσθε*, 90, 2 *νενικηκότας* st. *νικῶντας* (wenigstens ist in den beiden letzteren Fällen dem Gewöhnlichen der Vorzug zu geben), 101, 5 *εἰ τετηκυῖα ἔσται* st. *ἐὰν τακῇ*, 114, 3 *ἠργμένοι εἰσί* st. des Aor. Act. (s. Koch Schulgr. § 92, 2).

Meinem Ermessen nach hätten ferner die Sätze nach dem Ende zu etwas umfangreicher und schwerer gestaltet werden müssen, um auch in dieser Hinsicht den Anschluſs an Xenophon sicherer zu erreichen. Die Nötigung, Satzgebilde konstruieren zu müssen, ist zur Vorbereitung auf die Schriftstellerlektüre höchst schätzbar, und dazu geben gerade die letzten sehr einfachen Übungsstücke wenig Gelegenheit.

Auffallend war es mir, in einem Buche, welches ausgesprochenermaſsen auf die Lektüre der Anabasis vorbereiten will, verhältnismäſsig viele Vokabeln zu finden, welche nicht in dieser Schrift vorkommen, also auch die Vorbereitung auf dieselbe nicht fördern. Unter den im ersten Vokabelabschnitte aufgeführten Verben z. B. wird ein Drittel dem Schüler in der Anabasis nicht wieder begegnen. Und warum müssen, nur um die *ρ*-Stämme mit langem Stammvokal zu üben, in § 31 *ζωστήρ*, *μνηστήρ*, *λαμπτήρ*, *σπινθήρ* und gar *ἑλικτήρ* verwandt werden? Andererseits sind dem mit der Lektüre des ersten Kapitels der Anabasis beginnenden Schüler aus der Vorschule, abgesehen von den S. 8 des Vorwortes aufgeführten Wörtern mit ihren Kompositis, noch folgende I 1, 1—11 vorkommende nicht bekannt geworden: *ἀσθενέω*, *ὑποπτεύω*, *ἐξαιτέομαι*, *πάλιν*, *ἀτιμάζω*, *ὑπάρχω*, *διατίθεμαι*, *ἱκανός*, *εὐνοϊκῶς*, *ἐπικρύπτομαι*, *ἀπαράσκευος*, *συλλογή*, *φρούραρχος*, *ἀρχαῖος*, *πρόφασις*, *ἀξιόω*, *συμπράττω*, *νομίζω*, *δασμός*, *καταντιπέρας*, *χρυσίον*, *στασιώτης*, *οἴκοι*, *καταλύω*, für ein Buch, das nicht schlechthin ein Übungsbuch, sondern eine Vorschule zur Anabasis sein will, eine nicht unbeträchtliche Zahl.

Die Kenntnis der erforderlichen syntaktischen Regeln bietet der 3. Teil der Vorschule in Form von Anmerkungen zu den Übungsstücken. Die Menge syntaktischer Erscheinungen, die dem Schüler sofort in der Anabasis entgegentreten, macht es aller-

dings notwendig, schon in UIII mit einem grofsen Teil derselben mehr oder minder genau bekannt zu machen (s. Gymn. I Sp. 551). Mit der vom Verf. getroffenen Auswahl kann man sich im allgemeinen zufrieden erklären; etwa 24, 28, 69, 117, 118 hätten fehlen dürfen. Beim attributiven Genetiv 15, 2 gefällt mir die Fassung nicht „er darf zwischen den Artikel und das zugehörige Subst. treten“ statt „steht in der Regel“; allerdings finden wir auch in den Übungsstücken mit Vorliebe diesen Gen. nicht attributiv gestellt; 29, 1 ist etwas umständlich, bei 78, 5 vermisse ich den Namen des Bedingungssatzes, um bei wiederholtem Vorkommen ihn kurz bezeichnen zu können, 108, 1 wäre statt „die enklitischen Formen bevorzugt“ zu schreiben „die enklitischen Formen gewählt“, S. 117, Nr. 1 auch für *τὸν Ἵππαρχον* auf 24, 5 zu verweisen.

Der 4. Teil endlich, das Wörterverzeichnis, ist nach dem grammatischen Gesichtspunkte geordnet und läfst mit mancherlei Unterabteilungen Verba, Nomina und Partikeln auf einander folgen. Eine gewisse Unbequemlichkeit liegt in dieser Anordnung für den Anfänger, welcher die zum Übersetzen eines Abschnittes nötigen Wörter sich meist an mehreren Stellen zusammensuchen mufs. Ohne Hülfe des Lehrers wird das wohl zunächst nicht möglich sein, wenn auch die vielen Unterabteilungen, die alphabetische Folge, die Zusammenstellung des nach Endung und Accent Gleichartigen und die Paragraphenbezeichnung die Sache etwas erleichtern. Minder wichtige Wörter sind durch kleineren Druck von den fester einzuprägenden unterschieden; doch ist die Zahl der ersteren eine verhältnismäfsig geringe.

Die Ausstattung des Buches ist gut; Druckfehler habe ich nur wenige bemerkt.

Bremen. E. Bachof.

Florilegium Graecum in usum primi gymnasiorum ordinis collectum a philologis Afranis. Fascic. V—VI. Lipsiae in aedibus B. G. Teubneri 1870. 70 u. 64 S. kl. 8. kart à 45 Pf.

Diese beiden Heftchen sind die Fortsetzung von der in dieser Zeitschr. 1890 S. 328 ff. angezeigten Sammlung. Auch in ihnen ist die Auswahl und Reihenfolge der Lehrstücke, wie leicht ersichtlich und wohl auch selbstverständlich ist, nach einem bestimmten Plane getroffen. Zunächst ist Heft 5 wieder der Poesie, Heft 6 der Prosa gewidmet, und zwar enthält jenes nächst einem Abdruck der gröfseren Hälfte der Batrachomyomachia Stellen aus den Lyrikern, speziell den Elegikern, vom alten Kallinos anfangend und über Mimnermos, den „sinnlichen Jonier“, hinübergehend zu den strengeren und herberen Hellenen, Solon und Theognis, von denen verhältnismäfsig längere Stücke mitgeteilt werden. Diesen wieder schliefsen sich die kleinasiatischen Lyriker Alkman

(nur Fragm. 60) und nicht wenige Verse aus Anakron, resp. Anacrontea aus der Anthologie an. Den Schlufs dieser besonderen Art der Lyrik bilden einige Skolien und ein Volkslied, unter denen man gern so befreundeten alten Bekannten, wie dem Harmodiosliede des Kallistratos und dem Schwalbenfrühlingsliede, begegnet.

Das zweite Drittel des 5. Heftes, den Tragikern Aischylos und Euripides entlehnt, bietet vorzugsweise chorische oder doch lyrische Stellen, die sich mit ihrem ernsten religiösen Inhalt meist auf den Kultus beziehen. Daher aus Aischylos der Eumenidensang, der „ὕμνος δέσμιος φρενῶν“, und, etwas gekürzt, die Areopagscene ebenfalls aus den Eumeniden, sowie drei Chorstellen aus Euripides (aus Jon, Phönikerinnen und Bakchen).

Das letzte Drittel endlich enthält Beiträge aus heiteren Dichtungen: charakteristische Stellen aus Aristophanes (Ritter, Frösche und Frieden) und schliefslich die Adoniazusen von Theokritos. Den Anhang bilden 50 klassische Stellen „de Graeciae natura, urbibus, incolis“, von denen die grofse Mehrzahl begreiflicher Weise auf Athen und Sparta kommen. Dies der reiche und mit Geschmack ausgewählte Inhalt des 5. Heftes.

Der Grund, weshalb wir auf diese Sammlung schon vor ihrem Erscheinen aufmerksam machten (S. 327), lag in dem Wunsche und in der Hoffnung, darin „abgeschlossene Stücke zur Übersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche“ zu finden, wie dies der Verlagsbericht von B. G. Teubner (1889 No. 2, S. 34) ausdrücklich versprochen hatte. In wie weit diese Hoffnungen und Wünsche erfüllt sind, ist ebenfalls bereits früher (S. 328 f.) zu zeigen versucht worden. Es war nicht schwer zu erkennen, dafs für den eben erwähnten Zweck die Ausbeute aus den der Poesie entnommenen Stellen sehr gering war. Auch in diesem 5. Hefte würden solche zweckentsprechende Stücke vergebens gesucht werden, ja auch für den zweiten im Verlagsbericht angegebenen Zweck, „zum extemporalen (mündlichen und schriftlichen) Übersetzen in Prima“, würden wohl so ziemlich alle Stellen zu schwer sein; nach dieser Seite hin setzt die Auswahl eine Beherrschung der griechischen Sprache und eine Kenntnis des hellenischen Altertums seitens der Schüler, ferner auch sehr reichliche Zeit voraus, wie sie heutzutage sicher nicht mehr gefunden werden, wenn sie überhaupt jemals vorhanden waren. Wenn ein philologischer Lehrer, nicht blofs der des Griechischen in den oberen Klassen, diese geschickt und geschmackvoll ausgewählte Blütenlese an sich vorübergleiten läfst, — wie willkommen würde ihm die Möglichkeit sein, alle jene klassischen Stellen, die kräftigen Ermahnungen des Solon, Theognis und Tyrtaios, die Skolien und das Schwalbenlied, den ehrwürdigen Eumenidensang bei Aischylos und den Wettstreit des Euripides und Aischylos bei Aristophanes den Schülern zugänglich und wirklich

verständlich zu machen. Es würde zunächst wohl unbedingt die nötige Zeit fehlen. Immer droht die Schlufsprüfung mit ihren Anforderungen, und es würde demjenigen ein Vorwurf erwachsen, der auf Kosten der normalen Examenleistungen solche ideale „Allotria" getrieben hätte. Zumal in unserer Zeit, wo der griechische Unterricht erst in Untertertia beginnt. Anders vielleicht vor einem halben Säkulum, wo schon in Quinta die Elemente des Griechischen gelernt wurden, wo wir am Schlusse eines zweijährigen Quartakursus nach Absolvierung ziemlich des ganzen ersten Teiles des vortrefflichen „Elementarbuches" von Jakobs (es geht weit über den Horizont eines Elementarbuches hinaus), von griechischer Mythologie und griechischem Altertum ebenso viel und mehr wufsten als heutzutage mancher Primaner! Damals auch war es möglich, im Lehrplan der Prima wenigstens in einem der beiden Jahre eine Stunde wöchentlich zu einer Übersicht über die griechisch-römische Litteratur zu verwenden; wie willkommen wäre dafür ein solches Florilegium gewesen; das Verständnis desselben würde bei weitem nicht so vieler Erklärungszusätze des Lehrers bedurft haben, wie heutzutage.

Aber es ist nicht blofs dieser Mangel an Zeit, der hier hinderlich ist. Angenommen sie wäre wirklich vorhanden, würde nicht mancher gewissenhafte und besonnene Lehrer vor der Alternative stehen: soll ich diese im Florilegium stehenden, dem Schüler noch ganz fremden Stellen ihm nahe zu bringen suchen, oder nicht vielmehr fortfahren, auf dem bisherigen Grunde (der ohnehin in mancher Beziehung nur Bruchstück ist) weiter zu bauen? Von Herodot z. B. liest ein Schüler bei normalem einjährigen Aufenthalt in Obersekunda wohl kaum mehr als ein Buch und auch dies meist in Auswahl; wäre es da nicht wünschenswert, in Prima, wenn Zeit vorhanden, die Lektüre dieses oder anderer ausgezeichneter Schriftsteller durch Fortsetzung wenigstens etwas zu vertiefen?

Abgesehen jedoch von solchen Bedenken wegen der praktischen Verwendung dieser Hefte ist das Geschick und der Geschmack in der Auswahl der betreffenden Stellen, wie im Vorhergehenden schon mehrfach angedeutet worden, nur anzuerkennen.

Das 6. Heft enthält wieder ausschliefslich Prosastellen, und zwar weniger aus dem Gebiete der Geschichte als der Staatsaltertümer, speziell des Staatsrechtes: aus Platons Büchern vom Staate, Gespräche des Sokrates über die Demokratie und über die Tyrannis und aus Xenophons Oeconomicus über die Verwaltung des Perserreiches. Isokrates' Panegyrikos bietet zwei Stellen aus der Vorgeschichte Athens, natürlich in stark rhetorischer Färbung, deren zweite auch Verf. seiner Zeit für die schriftliche Prüfung ausgewählt hatte unter der Überschrift: „Ein attischer Redner des 4. Jahrhunderts preist die Grofsherzigkeit der alten Athener, mit der sie den Adrastos von Argos und die Herakliden

kräftig in Schutz nahmen". Die erstere Stelle umfafst § 73—84; passend würden auch die sich unmittelbar daran anschliefsenden § 85—90 (die auch in ihrem Umfang vollständig für eine Prüfungsaufgabe genügen) ausgewählt werden können: „Ein attischer Redner des 4. Jahrhunderts rühmt den patriotischen Wetteifer der Athener und Lakedaimonier in den Perserkriegen"; doch wollen wir bei dieser Gelegenheit mit unserer Erfahrung nicht zurückhalten, dafs auch schon Schüler, falls sie Urteil und Geschmack haben, heutzutage nicht mehr sonderlich Geschmack finden an der rhetorischen Ausdrucksweise des Isokrates, zumal er bekanntlich, wenn auch immerhin bona fide, es nicht immer ganz genau nimmt mit der historischen Wahrheit. — Die folgende Stelle ist aus Lykurgs Leokratea und enthält das Lob der bei Chäronea gefallenen Hellenen; alle übrigen Stellen aufser der letzten, die wieder dem Isokrates und zwar dem Areopagitikos entlehnt ist, sind aus Demosthenes und wohl sämtlich aus dem Gebiete des Staatsrechts: so über die Verleihung des attischen Bürgerrechtes (No. 7 und 8), über die mit einer Trierarchie verbundenen, oft sehr kostspieligen Leistungen (No. 9), über die Verleihung eines Bürgerkranzes an denjenigen Trierarchen, der sich mit seiner wohlausgerüsteten Triere zuerst dem Staate zur Verfügung gestellt hatte (No. 10), und über den etwaigen Anspruch auf einen Bürgerkranz (No. 11), über die thätliche ὕβρις des Meidias (12) und endlich über den Vermögenstausch (ἀντίδοσις) bei Verweigerung der Übernahme einer Trierarchie oder einer andern Leiturgia.

Wir wiederholen zum Schlusse, dafs uns beim Durchlesen dieser beiden Heftchen die aus einem bestimmten Gesichtspunkt und mit guter Kenntnis der griechischen Litteratur getroffene Auswahl ganz besonders angesprochen hat; und wenn wir auch bei unserem früheren Bedenken, ob die Sammlung für die ausdrücklich angegebenen Zwecke in der Schulpraxis verwendbar sei, festhalten müssen, so sehen wir doch den folgenden Heften mit Interesse entgegen.

Magdeburg. E. Briegleb.

---

1) **Carl Franke, Reinheit und Reichtum der deutschen Schriftsprache gefördert durch die Mundarten.** Leipzig, B. G. Teubner, 1890. VIII und 142 S. 2,80 M.

Am 15. Oktober 1887 hatte der allgemeine deutsche Sprachverein eine Preisaufgabe gestellt: Wie können Reinheit und Reichtum der deutschen Sprache durch die Mundarten gefördert werden? Von den eingelaufenen Arbeiten wurden zwei einer Ehrengabe für würdig erachtet; eine derselben ist jetzt mit einigen Abänderungen in dem obengenannten Buche im Druck erschienen. Sie ist das Ergebnis eifriger Studien und fleifsigen Sammelns.

Nach des Verf.s Ansicht können die Mundarten einerseits altes, aber noch lebensfähiges Sprachgut wieder erschliefsen, andererseits der Schriftsprache neues, aber schon erprobtes wieder zuführen. Allerdings wird diese Aufgabe nicht gelöst durch wissenschaftliche Arbeiten, die nie einen Einflufs auf die Gestaltung der Schriftsprache gewinnen werden, erfüllt werden kann sie nur durch volkstümliche Schriftsteller, namentlich Dichter; durch Luther, Lessing, Goethe ist ein breiter Strom volkstümlicher Redeweise in die Schriftsprache geleitet worden, diese hat dadurch an Kraft sinnlichen Ausdrucks gewonnen. Wissenschaftliche Forschung mag den Blick auf das Sprachgut der Mundarten richten und für die Auffindung desselben schärfen, sie wird ferner die richtige Form des Wortes bei seiner Aufnahme in die Schriftsprache bestimmen. Bezüglich der Sprachlaute läfst sich nach den Nachweisen des Verf.s aus den Mundarten kaum eine Förderung gewinnen, geringe für die Wortbiegung, etwas mehr für den Gebrauch bildlicher Redeweise; die auf S. 124 ff. zusammengestellten bildlichen Ausdrücke bedürfen für unsern Geschmack und Gefühl noch sehr der Sichtung.

Der Schwerpunkt der Arbeit und das Verdienst des Verf.s liegt in der umfangreichen Sammlung derjenigen mundartlichen Wörter, welche sich zur Bereicherung der Schriftsprache eignen, S. 53—119. Ausgehend von der ihm am meisten bekannten westmeifsener Mundart hat Verf. die ostmeifsner, die Leipziger und erzgebirgische, die schlesische und die pfälzische, die alemannische, die mecklenburgische und die holländische Mundart untersucht und gelegentlich noch andere in den Kreis seiner Betrachtung gezogen. Das Ergebnis an neu aufzunehmenden Wörtern bietet zunächst ein buntscheckiges Bild, dessen verschiedene Farben jedoch nach dem Grundton der Schriftsprache abgetönt werden. Schwerlich werden viel von den gesammelten Ausdrücken in das Schriftdeutsch übergehen, — haben doch selbst die Brüder Grimm, die aus ihrer Kenntnis der deutschen Sprache manches Wort und manche Redewendung zu neuem Leben erweckten, damit den Bestand der Schriftsprache nicht wesentlich verändert. Aber nach dem Obenangeführten war sich der Verf. bewufst, welche Grenzen dem Erfolge auch seiner Untersuchung gezogen sind, und vom wissenschaftlichen Standpunkte aus sind wir ihm dankbar, dafs er sie angestellt hat.

Eine schwächere Seite seiner Arbeit ist der Abschnitt über die Verdrängung der Fremdwörter durch mundartliche Ausdrücke. Einherrschaftei, Gewaltnerei, Wahnordnung, Kürvertrag statt Monarchie, Tyrannei, Anarchie, Wahlkapitulation oder Kartell mutet uns doch sonderbar an, ob auch die Holländer sich entsprechender Wortbildungen erfreuen. Ähnliches gilt von den S. 21—50 vorgeschlagenen neuen Verdeutschungen. In eines Luthers, eines Reuters Munde, inmitten einer ihm entsprechenden Umgebung

hat manches starkbezeichnende Wort seine rechte Stelle und guten Klang, es zaubert uns sofort das Bild einer sprachgewaltigen Persönlichkeit vor die Seele; in die allgemeine Schriftsprache verpflanzt und im Munde des ersten besten wird es nicht in gleicher Weise wirken, es wird meist etwas Fremdartiges behalten. Der volkstümliche Schriftsteller, den Franke erwartet, wird die Sprache neu schaffen aus der Fülle seiner Persönlichkeit heraus, er wird sogar dem Gebrauche gebieten und wird ihr den Stempel seines Geistes aufdrücken; wie denn auch Luther anders sprach als Lessing und dieser anders als Goethe. Daneben werden mundartliche Untersuchungen verschwinden.

Wie sich die Schule zu der vorliegenden Frage verhalten soll, führt der Verf. S. 4 richtig aus. Die Schule hat nicht die Aufgabe, auf Grund gelehrter Sammlungen die Überführung des neuen Sprachgutes in die Schriftsprache zu vermitteln. Eins ihrer ersten Gesetze ist, nur Bewährtes den Schülern zu bieten. Sie hat sich an den Vorgang mustergültiger Schriftsteller zu halten.

2) G. Bötticher und K. Kinzel, Denkmäler der älteren deutschen Litteratur für den litteraturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten im Sinne der amtlichen Bestimmungen vom 31. März 1882. — II. Die höfische Dichtung des Mittelalters. 1. Walther von der Vogelweide und des Minnesangs Frühling. Ausgewählt, übersetzt und erläutert von K. Kinzel. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1890. VIII und 115 S. 0,90 M. — III. 2. Martin Luther, ausgewählt, bearbeitet und erläutert von R. Neubauer. Erster Teil. Mit einem Holzschnitt nach Lucas Cranach. Ebenda 1890. IX und 187 S.

Die Auswahl aus Walther trägt zwei Gesichtspunkten Rechnung. Zunächst ergiebt ein Blick auf das Ganze das ideale Bild der Entwickelung des deutschen Dichters. Der erste Abschnitt, die Minnepoesie umfassend, zeigt uns den jugendlichen Mann am Hofe zu Wien, der zweite, „Für Kaiser und Reich" betitelt, seine Wirksamkeit im öffentlichen Leben, der dritte, „Für Gottes Ehr' und deutsches Wesen", giebt gewissermafsen die Ergebnisse seiner sittlichen Lebenserfahrung im Alter (Vorr. S. I). Innerhalb der einzelnen Gruppen ist die Anordnung durch den didaktischen Zweck bestimmt, sie steigt auf von einfacheren zu verwickelteren Situationen. Anmerkungen geben am Schlufs Hülfen für das Verständnis. Eine Auswahl aus Minnesangs Frühling ist vorangestellt, damit der Schüler eine Vorstellung von der geschichtlichen Entwickelung der mittelhochdeutschen Lyrik erhalte. Sehr wohl hat der Bearbeiter daran gethan, dafs er auch den alten Text der Lieder abgedruckt hat; Schüler höherer Lehranstalten dürfen sich nicht scheuen, mittelhochdeutsche Texte in die Hand zu nehmen, die meisten greifen auch willig darnach. Ein Wörterverzeichnis weist ihnen die Bedeutung der Wörter nach, auch wo sie in der Übertragung, die in erster Linie dem Gedanken gerecht zu werden trachtet, freier wiedergegeben sind. Eine kurze Einleitung ent-

hält Geschichtliches, so weit es für die Sammlung notwendig ist, und besonders einen wertvollen Auszug aus zeitgenössischen Chroniken zu Walther.

Bei der Auswahl aus Luthers Schriften war es dem Bearbeiter darum zu thun, neben dem religiösen oder blofs theologischen Interesse auch das rein Menschliche in Luther und seinen Schriften zur Geltung zu bringen. Anderseits sollten nur solche Schriften Aufnahme finden, die durch die behandelte Sache oder die geschichtlichen Beziehungen oder durch das Licht, das von ihnen auf Wesen und Sein des Mannes fällt, bedeutsam oder für die Einsicht in die Eigenheit seiner Schriftstellerei und seines Wirkens wichtig erscheinen, wobei zugleich die Form der Darstellung in Betracht kam (Vorwort S. V). Aufgenommen sind folgende Schriften: Wie der lutherische Lärmen angefangen (gekürzt), die 95 Thesen (Auswahl), An den christlichen Adel deutscher Nation, Von der babylonischen Gefangenschaft der Kirche, Von der Freiheit eines Christenmenschen, Luthers Brief von der Wartburg an seinen Vater, sein Brief an den Kurfürsten Friedrich von Sachsen 1522, eine Predigt gegen die Bilderstürmer in Wittenberg, ein Abschnitt aus der Schrift von weltlicher Obrigkeit, wie weit man ihr Gehorsam schuldig ist, Vorrede auf den Psalter, Heinrichs von Zütphen Märtyrertod, Sendbrief vom Dolmetschen, Von Ursachen des Dolmetschens, Eine Vorrede als Nachwort vom Dolmetschen, darauf folgen auf fünf Seiten Proben der Bibelübersetzung vor Luther, zur Vergleichung zusammengestellt mit der Lutherschen. Der Auswahl geht voran eine Einleitung, die Luther als deutschen Klassiker kennzeichnet und am Schlufs eine genauere Rechenschaft über die Auswahl giebt, sodann führt ein Abschnitt über Luthers Leben bis zum Ablafshandel aus Joh. Matthesius in seiner schlichten Sprache und Darstellung zu den Schriften Luthers selbst über. Diese werden einzeln oder gruppenweise noch durch besondere kurze Einleitungen eingeführt und durch fortlaufende Anmerkungen inhaltlich und sprachlich erläutert; selbstverständlich ist dem Lutherschen Texte das Kleid der alten Orthographie belassen.

Beide Hefte werden in würdiger Gestalt die Denkmäler unserer älteren Litteratur fortpflanzen und dazu dienen, die Beschäftigung mit denselben rege zu erhalten.

3) C. Jul. Krumbach, Deutsche Aufsätze. Für die unteren Klassen höherer Lehranstalten sowie für Volks-, Bürger- und Mittelschulen. I. Bändchen, Erzählungen. Leipzig, B. G. Teubner, 1890. X und 188 S. — II. Bändchen, Beschreibungen und Schilderungen. Ebenda 1890. X und 184 S. — Preis jedes Bändchens 1,60 M.

Der Verfasser bietet in beiden Bändchen eine grofse Zahl ausgeführter kurzer Aufsätze des mannigfaltigsten Inhaltes. Der Stoff der Erzählungen ist dem Leben, der vaterländischen Geschichte, dem Leben berühmter Männer, der alten Geschichte und

Sage, der sächsischen Geschichte — die Stoffe aus dieser wie auch aus der Wurzener Geschichte sollen, sofern sie nicht in der dargebotenen Form verwendet werden, anregen, ähnliche Bilder anderwärts zu entwerfen —, dem Tierleben, dem Pflanzenleben, den Sagen und Märchen entnommen. Der Inhalt des zweiten Bändchens gliedert sich in Bilder aus der Umgebung, aus dem Tier-, dem Pflanzen-, dem Mineralreiche und aus der Geographie, wozu noch eine Reihe von Aufsätzen als „Verschiedenes“ kommen. Der Verf. giebt vieles nach älteren Sammlungen und nimmt für sich nur den Ruhm sachlicher oder stilistischer Verbesserung in Anspruch. In letzterer Beziehung bleibt ihm indessen noch mancherlei zu thun. Als Phrixus und Helle an die Meerenge kamen —, „setzten sie sich beide auf einen starken Widder, den ihnen Zeus sandte, um auf dem Rücken desselben hinüber zu schwimmen“, I S. 105, ist doch eine bedenkliche Konstruktion. Nicht wegen der festen Schlösser, die zu beiden Seiten liegen, heifst der Hellespont Strafse der Dardanellen, sondern nach denselben, I S. 106. „Der Tonnen-Diogenes“ ist eine keineswegs geschmackvolle Bezeichnung, I S. 112; unzureichend ist am Schlufs von „Cäsars Tod“, I 115, der Ausdruck des Gedankens in dem Satze: Sein Geist lebte fort, und den Titel, welchen man ihm nicht erteilte, erhielt 15 Jahre später Augustus, Cäsars Grofsneffe. Eine wahre Musterwirtschaft ist keine wirkliche Musterwirtschaft, Verf. meint I S. 124: Auf dem Ostravorwerk . . . entstand eine Musterwirtschaft. In dem Satze: Er veranstaltete davon eine schöne Ausgabe, die er denjenigen schenkte, I S. 133, bedeutet Ausgabe zugleich die ganze Auflage und die einzelnen Exemplare; in dem Satze: „er übersandte ihm nicht allein eine jener Bibeln, sondern auch noch die wertvollen Steine dazu“ ist dazu, und in dem unmittelbar folgenden: Ein gleiches Zeugnis von dem Werte der Heiligen Schrift legte auch die Mutter — ab“, I S. 134, ist auch überflüssig. Wenn angefangen ist: Der Maikäfer ist ein rechter Nimmersatt!, so ist fortzufahren: „Fast den ganzen Tag nagt er“ . .; dafs man die Maikäfer des Morgens . . . den Hühnern vorwirft, hat der Herausgeber wohl auch nicht sagen wollen; vgl. II 59. Vernünftige Pflege der Obstbäume, I S. 124, und vernünftiges Zurückschneiden der Zweige, II S. 96, ist wenigstens zu allgemein ausgedrückt. Vielfach hat der Verf. den Aufsätzen Gedichtstrophen eingefügt, um die Darstellung zu beleben und den Schüler an die Verwertung des Gelernten zu gewöhnen, auch empfiehlt er in den Vorbemerkungen ein richtiges Verfahren bei Behandlung der Aufsätze. Einer freundlichen Aufnahme werden diese beiden Bändchen bei manchem Fachgenossen begegnen — wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen —; für diesen Fall stellt Verf. noch folgende Bändchen in Aussicht: III. Briefe und Schilderungen von Zeiten und Festen, IV. Inhaltswiedergaben und Lebensbeschrei-

bungen, V. Fabeln, Nachbildungen, Vergleichungen, VI. Diktate (mit vorangestellten Sprechübungen) und einen Schlufsband, der die schwierigeren Aufgaben aus allen diesen Gebieten vereinigt, die nur für Quarta und Tertia, bez. die oberen Klassen der Bürger- und Mittelschulen geeignet sind.

4) Cäsar Flaischlen, Graphische Litteratur-Tafel. Die deutsche Litteratur und der Einflufs fremder Litteraturen auf ihren Verlauf vom Beginn einer schriftlichen Überlieferung an bis heute in graphischer Darstellung. Stuttgart, G. J. Göschensche Verlagshandlung, 1890. 4 S. 4° und ein Plan grofsfolio. 2 M.

Bestimmt durch das Bedürfnis, einen Faden zu finden, der durch das Ganze der Litteratur leitet und ein Zurechtfinden in derselben ermöglicht, hat der Verf. den sonderbaren Plan gefafst, den ganzen Strom der deutschen Litteratur mit seinen Nebenflüssen auch als solchen zu zeichnen und dadurch das Bild gewissermafsen in Wirklichkeit umzusetzen. Der Hauptstrom stellt die deutsche Litteratur selbst, die verschieden gefärbten Nebenflüsse stellen die Einwirkungen fremder Litteraturkreise dar, die Farbentöne der letzteren lassen sich in dem Hauptstrom meist weithin verfolgen, so dafs man sich zum Verständnis der Karte immer gegenwärtig halten mufs, wie sehr schon ein unendlich geringer Prozentsatz an Farbstoff die Gesamtfärbung einer Flüssigkeit bestimmt. Unter Aufwendung grofser Mühe hat Verf. versucht, allen Anforderungen, welche die zeitliche Folge, die Vielgestaltigkeit der geistigen Strömungen, die Mannigfaltigkeit und oft Zufälligkeit fremder Einwirkungen an die Zeichnung stellte, gerecht zu werden; immerhin bietet das Ganze ein unvollkommenes und, wie mir scheint, einseitiges Bild. Denn da die Farbentöne das Auge selbstverständlich mehr anziehen als die verhältnismäfsig wenig zahlreichen farblosen Stellen des Hauptstroms, so erweckt die Tafel nur zu leicht die Vorstellung einer vorwiegenden Unselbständigkeit der deutschen Litteratur. Die beigegebene „erklärende Einleitung“ beschäftigt sich demnach auch hauptsächlich mit dem Nachweis der Schwierigkeiten, um nicht zu sagen Erfolglosigkeit eines derartigen Unternehmens. War es denn notwendig? Die Tafel setzt eine genauere Kenntnis der Litteratur bereits voraus. Wenn zur Sturm- und Drangperiode die Zeichnung nur ein schwaches Durchschimmern reindeutscher Dichtung erkennen läfst, führt der Verf. aus, so ist dies doch auch nicht zu fassen, als ob jeder, der überhaupt schrieb, Rousseau oder Shakespeare excerpiert oder nachgeahmt hätte. „Die Tafel hat ein derartige Irrtümer ausschliefsendes Bekanntsein mit unserer Litteratur zur ersten, selbverständlichen Voraussetzung“. Diesen Grad des Bekanntseins mit der Sturm- und Drangperiode besitzt kein Anfänger, die Lenz und Klinger liegen selbst für den gebildeten Laien abseits. Anfängern also, d. h. Schülern kann ich nach dem Obenbemerkten und aus diesem Bei-

spiel sich Ergebendem die Tafel zum dauernden Studium nicht empfehlen; der Fachmann bedarf ihrer nicht.

4) F. Seinecke, Lehrbuch der Geschichte der deutschen National-Litteratur. Nach des Verfassers Tode herausgegeben von W. Diekmann. Vierte Auflage. Hannover, Schmorl und von Seefeld Nachf., 1890. VIII und 285 S. 3 M.

Zu der ursprünglichen Anlage des Lehrbuches von Seinecke gehörte die Aufnahme scharf bezeichnender und treffender Ansichten, Gedanken und Urteile, in denen sich die Schriftsteller selbst über ihre Werke und deren Ziele ausgesprochen haben, oder die von einsichtigen, bedeutenden Zeitgenossen und von berühmten Bearbeitern der Litteraturgeschichte herrühren. Mit Recht hat der Herausgeber auch in der vierten Auflage dem Werke diese Eigentümlichkeit gelassen, da es nächst dem Unterricht auch für das Haus und eigenes Studium bestimmt ist. Auch im übrigen ist die Einrichtung des Buches beibehalten. Nur im letzten Abschnitt, in welchem der Zusammenhang mit der Gegenwart hergestellt wird, sind erhebliche Änderuugen eingetreten. Leider verliert hier das Buch an Zuverlässigkeit, da die Bearbeitung dieses Abschnitts nicht frei ist von Flüchtigkeit. S. 241 erscheint Gerock, S. 246 Brachvogel, S. 249 B. Auerbach noch unter den Lebenden; S. 247 wird für F. Bodenstedt auf das Register, in demselben aber wieder auf Seite 247 verwiesen, behandelt ist er S. 255.

6) F. Böckelmann, Blumenlese aus deutschen Dichtern. Zum Memorieren für Schüler höherer Lehranstalten. Zweite Auflage. Herford, W. Menckhoff, 1890. IV und 108 S.

Die Sammlung enthält 56 der bekanntesten Gedichte, die in den Schulen gelesen und gelernt werden. Sie sind nach der Schwierigkeit des Verständnisses in aufsteigender Reihenfolge geordnet und den einzelnen Klassen von Sexta bis Prima zugewiesen. Diese Verteilung soll wohl nicht bindend sein, denn dann wäre Obersekunda mit den vier Gedichten: die Kraniche des Ibykus, das Siegesfest, Lenore und Reiterlied aus Wallenstein nur karg bedacht. Lenore auswendig lernen zu lassen, würde ich kaum für nötig halten, das „Siegesfest“ gehört aber schon nach Untertertia und das Reiterlied verdankt die Verweisung in diese Klasse weniger seinem Inhalte als dem allerdings ins Gewicht fallenden Umstande, dafs Schillers Wallenstein zum Pensum der Klasse gehört. Im ganzen wird man in der Blumenlese wenig Gedichte finden, die es nicht verdienten, auswendig gelernt zu werden. Ihre Vereinigung zu einer Sammlung wird vom Herausgeber mit vollem Rechte durch den Hinweis empfohlen, dafs solche den Schüler durch alle Klassen begleitet und ihm die Übersicht und Wiederholung des Gelernten erleichtert. Für die obersten Klassen wäre aber die Aufnahme einzelner Stellen aus den gelesenen Dramen dringend zu wünschen.

7) G. E. Lessing, Minna von Barnhelm. Mit Anmerkungen von Tomascheck. Zehnte Auflage. Stuttgart, G. J. Göschensche Verlagshandlung, o. J. 131 S. gebunden 80 Pf.

8) G. E. Lessing, Nathan der Weise. Mit Anmerkungen von Denzel und Kraz. Stuttgart, G. J. Göschensche Verlagshandlung, o. J. 179 S. gebunden 80 Pf.

Handliche Ausgaben in ansprechendem Gewande mit knappen Anmerkungen unter dem Texte, am Schlufs allgemeine Bemerkungen über Entstehung, Aufnahme und Gegenstand des Stückes. Was der Schüler zum Wortverständnis und an litterarischen Nachrichten braucht, findet er hier bequem und fafslich beisammen. Auf den Text ist Sorgfalt verwandt, aber da eine kritische Ausgabe nicht beabsichtigt ist, sind zur Minna Verweisungen auf Abweichungen der Handschrift und der Ausgabe, zumal die Lesarten derselben dem verbreiteten Text entsprechen, entbehrlich; vgl. S. 5[8], 22[2], 23[1]. Die Verbindung fordern an erklärt sich als Kürzung aus Forderungen richten, stellen an, was Lessing S. 12 unten nicht schreiben konnte, da Forderungen unmittelbar folgt; dafs es Geldforderungen sind, ist selbstverständlich. Unter der Litteratur vermisse ich zu Minna den Verweis auf O. Frick, Wegweiser durch die klassischen Schuldramen, 1889, S. 93 ff., ein Werk, das zu Nathan S. 179 mit Fug erwähnt wird.

8) Geibels Gedichte. Auswahl für die Schule mit Einleitung und Anmerkungen von Max Nietzki. Stuttgart, J. G. Cottasche Buchhandlung, Nchf., 1890 XXI und 234 S. 1 M.

Geibel verdient es vor andern Neueren, der Jugend nahe gebracht zu werden. Die vorliegende Auswahl erfüllt diese Aufgabe mit Geschick; sie giebt nach inhaltlich geordneter Reihenfolge in sechs Abschnitten — zu den gewöhnlichen Überschriften: Des Dichters Leben; Gott, Natur, Liebe; Vaterland; Vermischte Gedichte, kommen noch bedeutungsvoll hinzu: Altertum; Ethisches und Ästhetisches — eine Fülle formvollendeter und gedankentiefer Lieder, die fast alle geeignet sind, wahre Begeisterung in jugendlicher Brust zu erwecken, oder die in knappem Wort eine klare Formel geben für ein sittliches oder künstlerisches Gesetz. Eine Übersicht über Geibels Leben ist vorangeschickt, Anmerkungen sind hier und da unter den Text gesetzt.

9) K. Dorenwell, Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten, sowie in Mittel- und Bürgerschulen. Erster Teil. Zweite verbesserte Auflage. Hannover, Carl Meyer (G. Prior), 1890. XVI und 304 S. 3,50 M. — Zweiter Teil. Zweite, verbesserte Auflage. Ebenda 1890. XI und 307 S. 3,50 M.

Das Buch enthält eine reiche und mit dem praktischen Blick eines erfahrenen Schulmanns angelegte Sammlung von Aufsätzen aus den verschiedensten Gebieten der Wissenschaft und des Lebens. Der erste Teil umfafst in drei Stufen den Lehrstoff bis zur Quarta,

der zweite denjenigen für Unter- und Obertertia. Der Verfasser nimmt überall Rücksicht auf die Leistungsfähigkeit der Schüler, behandelt die Aufgaben in einfacher und klarer Sprache und hält auf einen übersichtlichen, deutlich hervortretenden Gedankengang. Diesem dient der schon den einfachen Erzählungen der ersten Stufe jedesmal hinzugefügte Plan, der in dem Schüler das Bewufstsein eines Gedankenfortschrittes erweckt, und aus dem bei schwierigeren Aufgaben eine umfassende Disposition sich entwickelt. Selbst die kleinste Erzählung mufs den Keim eines wirklichen Aufsatzes enthalten. Was er über die auch in Tertia zu stellenden Anforderungen sagt und hier und da an methodischen Winken mitteilt, zeigt, dafs er auf dem richtigen Wege ist.

10) G. Tschache, Themata zu deutschen Aufsätzen in Dispositionen und Ausführungen. Für obere Klassen höherer Schulanstalten. Vierte Auflage. Breslau, J. U. Kerns Verlag (Max Müller), 1890. VIII und 196 S. 2,70 M.

Ein brauchbares Hülfsbuch mit zahlreichen teils kürzer behandelten, teils eingehender ausgeführten Themen und umfassenden Dispositionen aus dem Gebiete der Litteratur, der Geschichte alter und neuer Zeit und allgemeiner Betrachtung.

Berlin. Ernst Naumann.

Historisches Hilfsbuch für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen von Wilhelm Herbst, nach des Verfassers Tode besorgt von O. Jäger. I. Ausgabe für Gymnasien. 14. Auflage. II. und III. zwölfte Auflage. Wiesbaden, Kunzes Nachf.

Mehr als zwölf Jahre sind verflossen, seitdem der Referent über die 6. bezw. 5. Auflage der historischen Hülfsbücher von Herbst in dieser Zeitschrift eingehend berichtet hat.[1]) Er kann es zu seiner Freude konstatieren, dafs er in diesen Schulbüchern, die ihm durch ihre Vorzüge in dauerndem Gebrauche von nunmehr fast zwanzig Jahren lieb und wert geworden sind, seitdem die bessernde Hand wohl bemerkt hat. Nichtsdestoweniger werden sehr viele Geschichtslehrer, die ihren Vortrag und ihren ganzen Unterricht genau an diese Hülfsbücher anschliefsen, sie also sehr eingehend in der Praxis kennen lernen, eine Reihe von Punkten bemerken, in welchen diese sonst mit Recht hochgeschätzten Bücher noch sehr verbesserungsfähig sind. Je offener die Freunde dieser Bücher dies zugestehen, und je mehr sie demgemäfs an der allmählich fortschreitenden Verbesserung derselben mitarbeiten, desto mehr werden sie dem Buche dienen und ihm unter der grofsen Menge der neuen Erzeugnisse den wohlverdienten Rang sichern. Referent ist nach vielfachen Prüfungen neu erschienener historischer Schulbücher zu der festen Überzeugung gelangt, dafs

---

1) Jahrgang 1878 S. 134 ff.

es für die Schule und den Unterricht ein viel gröfserer Gewinn ist, wenn die vorhandenen geeigneten Schulbücher nach den Wünschen der erfahrenen Fachmänner allmählich weiter verbessert und durchgearbeitet werden, als wenn behufs Beseitigung einzelner Mängel neue Schulbücher gefertigt und eingeführt werden.

Diese Gesichtspunkte haben ihn zu folgenden weiteren Bemerkungen für die Herbstschen Hülfsbücher veranlafst.

Dafs diese Bücher von Herbst seiner Zeit durch Beschränkung des historischen Stoffes, namentlich im Gebiete des Mittelalters, bahnbrechend zu wirken begonnen haben, ist dankbar anzuerkennen. Es bleibt aber zu wünschen, dafs man auf der betretenen Bahn noch viel weiter schreite und die berechtigten Wünsche der Fachmänner in der Sichtung des Stoffes noch mehr berücksichtige. Dabei gehe auch ich von dem Grundsatze aus, dafs die Hülfsbücher „in ihrem wesentlichen Bestande, dem Ganzen ihrer Komposition, der Gliederung des Stoffes" erhalten bleiben sollen. Aber innerhalb dieses Rahmens wollen wir zuerst das „Zuviel", darauf das „Zuwenig" kurz in Erwägung ziehen.

Da die neueste Zeit eine weit eingehendere Behandlung erfordert als bisher, so ist schon von diesem Gesichtspunkte allein eine weitere Beschränkung weniger wichtiger Abschnitte der früheren Zeit in allen historischen Schulbüchern unabweisbar. Aufserdem ermöglicht die Kürzung und teilweise Beseitigung unwichtiger Gebiete eine um so eingehendere Behandlung der bedeutenden Perioden. Dabei halte ich noch immer an dem Grundsatze fest, den ich bereits in meinem früheren Referat ausgesprochen habe, dafs in einem Schulbuche, welches doch nicht ein Kompendium zum Nachschlagen sein soll, nur soviel stehen darf, als nach Absolvierung des ganzen Klassenpensums als geistiger Besitz der gröfseren Hälfte der Schülerzahl gelten kann, ohne dafs dabei die Schüler zu sehr für den betreffenden Gegenstand in Anspruch genommen werden[1]). Demgemäfs wird der historische Unterricht, namentlich des deutschen Mittelalters, selbst in den höheren Schulen auf die gleichmäfsige Darstellung auch bei dem deutschen Volke immer mehr verzichten müssen. Oft würde die Kürzung, wie z. B. in der Periode zwischen Karl dem Grofsen und Heinrich I., dem Geschichtsunterricht sehr zu gute kommen, da die verworrenen Verhältnisse dem Schüler die klare Übersicht sehr erschweren. Auch in der alten Geschichte würde eine gröfsere Einschränkung besonders zu Anfang und am Schlufs nur gewinnbringend sein, z. B. in den Abschnitten der griechischen Geschichte: „Zeit der Wanderungen", „Kolonieen", „Älteste Verfassungen", Messenische Kriege", „Diadochenzeit", in der römischen

[1]) „Bei Aufsätzen und Lektüre der Schriftsteller" dürfte Teil I auch in dem jetzigen Umfange nur selten genügen. Aufserdem würde eine solche Rücksicht zu bedenklichen Konsequenzen führen. Vgl. die Einleitung zu Teil I von O. Jäger.

Geschichte namentlich in der Königszeit, in der Rechtsgeschichte und in der Kaiserzeit. In den Schulen wird wesentlich die Blütezeit des griechischen und römischen Volkes, welche aufserdem auch sicher überliefert ist, zu behandeln sein. Aber auch in der neueren Geschichte könnten einzelne Abschnitte kürzer gefafst werden, z. B. gleich zu Anfang die Kriege Maximilians und Karls V. mit Frankreich. Wünschenswert wäre dabei eine klare Übersicht der Hauptpunkte des Streites: I. Italienische Besitzungen: a) Neapel, b) Mailand, II. Französisch-deutsche Territorien: a) Herzogtum Burgund, b) Burgundische Nebenlande. Dafs im dritten Teil der Hülfsbücher gerade die revolutionären Bewegungen in den Niederlanden, in England und in Frankreich so sehr in den Vordergrund geschoben werden, dürfte aus mehrfachen Gründen nicht zu billigen sein. Auch im einzelnen sind bei reiflicher Erwägung in allen drei Teilen eine Reihe von Bemerkungen und namentlich sehr viele Zahlen entbehrlich, besonders in der Kriegsgeschichte.

Demgegenüber ist es unbegreiflich, weshalb die Herausgeber der Hülfsbücher sich bis jetzt noch immer nicht haben entschliefsen können, die brandenburgisch-preufsische Vorgeschichte bis 1640 zuzufügen. Dieser Übelstand hat bereits dahin geführt, dafs andere Verfasser sich heranmachen, diese Aufgabe zu lösen. So hat Max Thamm in der Beilage zum Programm des Gymnasiums zu Lauban 1889 „Ergänzungen zu Herbsts historischem Hülfsbuch für die oberen Klassen“ für die Zeit von 1415 bis 1640 herausgegeben. Freilich entspricht dieser Versuch, so löblich er an sich ist, nach Inhalt und Form den Herbstschen Hülfsbüchern nicht. Es müfste diese Periode in ganz kurzen Zügen behandelt werden. Auch die preufsische Geschichte von 1640 bis 1740 ist gegenüber der sehr breiten Behandlung der französischen Geschichte von 1589 bis 1715 zu kurz abgefafst. So schildert, um nur dies eine zu erwähnen, Herbst recht eingehend das Hofleben Ludwigs XIV., die französische Kunst und die Staatsverwaltung in gesonderten Abschnitten, während er z. B. über den sehr beachtenswerten Aufschwung der Kunst im preufsischen Vaterlande unter dem König Friedrich I. nur den einen Satz giebt: „Mit dem Glanze des Hofes ging eine bedeutende Kunstblüte Hand in Hand.“ Die französischen Schlösser Versailles, Marly, Trianon, Louvre, die Tuilerien und Fontainebleau werden gebührend gewürdigt, dagegen die epochemachenden Werke Schlüters in Preufsen, so namentlich die Statue des Grofsen Kurfürsten, das Zeughaus, das Schlofs übergangen, der Name Schlüters überhaupt nicht erwähnt.

Dafs in einem Geschichtsbuche für die oberen Klassen wenigstens eine ganz kurze und gedrängte Übersicht über die Entwickelung auch der anderen bedeutendsten Staaten Deutschlands gegeben werden sollte, habe ich bereits in meinem ersten Referat hervorgehoben und die Durchführbarkeit mit dem Hinweise auf

Cauers Tabellen gezeigt. Auch meine Wünsche, betreffend die mafsvolle Berücksichtigung der Kulturgeschichte, sowie die Vermehrung der genealogischen Tabellen möchte ich dem jetzigen allein und selbständig stehenden geschätzten Herausgeber ans Herz legen.

Eine wesentliche Umgestaltung scheint mir in der Verfassungsgeschichte bei den einzelnen Völkern sehr wünschenswert zu sein. Aus juristischen Kreisen habe ich sehr wegwerfende Urteile über den historischen Unterricht in der Verfassungsgeschichte an den Gymnasien gehört. Ich gebe zu, dafs diese Urteile übertrieben sind und es auch hierbei in erster Reihe auf den Lehrer ankommen wird. Doch prüfen und vergleichen wir nicht nur in den Hülfsbüchern von Herbst, sondern auch in den sonstigen Schulbüchern der Geschichte für die oberen Klassen die Verfassungen der heroischen Zeit, Lykurgs, Solons, des Perikleischen Zeitalters, die älteste Verfassung Roms, die Verfassung des Servius Tullius, ferner diejenige zu Anfang der römischen Republik nebst den wichtigsten Umgestaltungen derselben, ferner die älteste Verfassung der Germanen und die bedeutendsten Umgestaltungen durch Klodwig, Karl den Grofsen u. s. w. Wer wollte nach genauer Prüfung und Vergleichung bestreiten, dafs hier mehr Klarheit und Übersicht sehr wünschenswert, ja notwendig ist! Ich will nur einen Punkt aus Herbst zum Beweise herausgreifen. Während Herbst bei der Verfassung Lykurgs die Verteilung der Gewalt in Gesetzgebung, Verwaltung und Rechtspflege vollständig angegeben hat, fehlt bei ihm schon in der Solonischen Verfassung diese Übersicht. Er erwähnt hier zwar, dafs sich bei der Volksversammlung „die höchste Gewalt“ befunden, und dafs ihr Geschäftskreis in den Wahlen, der Abnahme der Rechenschaft über die Verwaltung der Beamten und in den wichtigsten politischen Entscheidungen bestanden habe. Auch fügt er hinzu, dafs der Areopag, ein altes Blutgericht, neben seiner Gerichtsbarkeit eine Gewalt über Gesetz und Sitte gehabt habe. Wer aber die sonstige richterliche und wer die gesetzgebende Gewalt besessen habe, ist aus dieser Darstellung nicht ersichtlich. In der Staatsverfassung des Perikleischen Zeitalters sind die richterlichen Behörden recht ausführlich aufgezählt: Polemarchos, die Thesmotheten, der Areopag, die Heliäa, aufserdem Fachgerichte: Kriegs- und Handelsgerichte. Dagegen ist die Gesetzgebung nicht mit einem Worte erwähnt. Das Verhältnis der Centurienverfassung des Servius Tullius zu der bereits bestehenden Curienverfassung ist in Herbst völlig unberührt gelassen, während er doch mehr als eine volle Seite der Darstellung dieser Verfassung widmet und die comitia curiata nebst ihrer Befugnis bei der ältesten Verfassung berücksichtigt hat. Dafs die ganze römische Verfassungsgeschichte eine ganze Reihe von dunkeln Punkten enthält, ist bekannt. Um so mehr wäre Knappheit und Klarheit geboten. Hinsichtlich der

Verfassung des Servius Tullius habe ich die Zweckmäfsigkeit für die Kürzung bereits in meinem ersten Referat dargethan. (A. a. O. Seite 136.) Der neuen Verfassung nach Einsetzung der Republik widmet Herbst mehr als zwei volle Seiten und berührt dabei die wichtigsten Punkte. Aber es fehlt auch hier die für den Schüler notwendige klare Übersicht über die Verteilung der Legislative, Exekutive und Jurisdiktion. Noch weit mehr fehlt diese Übersicht bei den Umgestaltungen der folgenden Jahrhunderte bis zur Kaiserzeit. Auch über die ältesten staatlichen Einrichtungen bei den Germanen handelt Herbst recht ausführlich (auf fast drei Seiten). Aber trotzdem bleiben gerade die wichtigsten Gesichtspunkte recht dunkel. Wie war z. B. die richterliche Thätigkeit bei den alten Germanen nach dieser Ausführung Herbsts verteilt? Es übte „die Gau- und Stammversammlung Gericht aus (besonders über Landesverrat, Übertritt zum Feinde, Feigheit)“. Ferner lag den Hundertschaften „das Gericht über die Freien und deren Eigentum ob. Die Bufse für Totschlag ist das Wergeld.“ Bei den Familien erwähnt Herbst auch die Worte „Fehderecht, Blutrache“. Gleich darauf spricht Herbst von den principes, welche „für die Untergaue (Hundertschaften) zugleich Heerführer und Richter“ waren. Bei der germanischen Königsherrschaft rechnet Herbst zu den Rechtsausstattungen derselben auch „Vorsitz im Gericht“. Wenn man noch berücksichtigt, dafs Herbst diese Verhältnisse nicht im Zusammenhange, sondern an fünf verschiedenen Stellen berührt, so wird man zugeben müssen, dafs die Rechtsverhältnisse bei den alten Germanen nach dieser Darstellung dem Primaner sehr dunkel bleiben müssen. Man wende auch hier nicht ein, dafs selbst die mafsgebenden Forscher in diesen Fragen vielfach uneinig und unklar sind[1]). Dann lasse man die betr. Fragen in einem Schulbuche lieber fort, denn dunkle Kontroversen gehören nicht in die Schule. Klarer, als es von Herbst geschehen, können diese Verhältnisse allerdings dargelegt werden. Über die nachweisbaren Fehler in diesem Abschnitte werde ich später sprechen.

Auch bei der Darstellung der Umgestaltungen dieser ältesten germanischen Verfassung zur Zeit der Merowinger und Karls des Grofsen ist eine gröfsere Klarheit wünschenswert. Ich greife auch hier nur ein Beispiel heraus. Bei der altgermanischen Verfassung erwähnt Herbst erstlich die „Gau- und Stammversammlungen“, zweitens die „Versammlungen der Hundertschaften“ und weist beiden bestimmte Funktionen zu. Bei den Grundzügen des Staatslebens unter den Merowingern spricht er nur von „Heerschau und Volksversammlung, identisch wie Volk und Heer“ ohne Angabe der eigentlichen Thätigkeit. In der Darlegung des Staatslebens unter Karl dem Grofsen befindet sich die Bemerkung: „Die Reichs-

[1]) *Eine eingehende* Übersicht giebt Baumstark, Urdeutsche Staatsaltertümer. *Berlin, Weber.*

versammlung der Beamten und Grofsen des Reiches, verbunden mit der alten Heerschau, befafst sich auch mit kirchlichen Dingen. Die Beschlüsse der Reichstage bilden die erste grofse Gesetzgebung für die Germanen", und darauf „Volksversammlungen in den Gauen". Die Thätigkeit dieser Gauversammlungen ist mit keinem Wort angedeutet. Wir sehen, dafs Herbst in der Darlegung der Thätigkeit dieser Versammlungen völlig willkürlich verfährt. Namentlich ist aber nicht zu billigen, dafs das Verhältnis der genannten Versammlungen zu denjenigen der nächstvorhergehenden Periode dunkel bleibt. Schon die Bezeichnung „Gau- und Stammversammlungen" ist sehr zweideutig. Falls Herbst darunter die Versammlungen des pagus und der civitas meint, wie auf Grund von Tacitus Germania cap. XI und XII angenommen werden könnte, so ist seine Angabe, dafs beide gleichzeitig „am Neu- und Vollmond" zusammenkamen, unmöglich richtig. Ob die von Herbst für die Merowingische Zeit genannte „Volksversammlung" sich aus derjenigen der civitas oder des pagus oder der centeni entwickelt hat, ist nicht ersichtlich. Ebensowenig ist es klar, in welchem Verhältnis die Reichsversammlung und daneben die Gauversammlung, welche Herbst bei der Verfassung Karls des Grofsen erwähnt, zu den Versammlungen der früheren Perioden stehen. Auch ist die ungleichmäfsige Behandlung recht auffallend. Während die Verfassungen der alten Zeit recht eingehend behandelt werden, findet sich über die jetzige preufsische Verfassung bei Herbst kein Wort. Doch genug! Da es in den übrigen historischen Hülfsbüchern um die Darstellung der Verfassungs- und Rechtsgeschichte im allgemeinen nicht viel besser steht, so scheint mir das vorhin erwähnte abfällige Urteil von geschulten Juristen zwar nicht für den historischen Unterricht überhaupt, aber doch für die historischen Hülfsbücher allerdings sehr wohl zu passen. Einem so offenen Übelstande gegenüber dürfte die Mahnung an Verfasser und Herausgeber wohl am Platze sein, in Schulbüchern die Verfassungsgeschichte nur kurz, aber gleichmäfsig und namentlich möglichst klar und übersichtlich zum Ausdruck zu bringen.

Im Folgenden teile ich Versehen mit, welche ich beim Gebrauche des Buches bemerkt habe. I S. 140 wird Pontius deshalb, weil er die von den Römern ausgelieferten Feldherren und Offiziere entliefs, „grofsmütig" genannt. Nach Livius IX Kap. 11 hat aber Pontius die Römer beschuldigt, den geschlossenen Vertrag gebrochen zu haben, und aus diesem Grunde die Ausgelieferten nicht angenommen. — I S. 149. Marcellus war Oberfeldherr nicht von 215 ab, sondern schon am Ende 216. — I S. 185. Antonius ist nicht 50, sondern 49 Volkstribun gewesen. — I S. 170 ist ebenso wie bereits in der vorletzten Auflage für den Krieg gegen Spartakus fälschlich 83 bis 71 angegeben. — I S. 182 heifst es: „Nachdem er (Caesar) schon gleich nach der Schlacht bei Pharsalus Diktator geworden war,

erhielt er 46 diese Würde auf 10 Jahre." Caesar ist schon 49 nach seiner Rückkehr aus Spanien Diktator gewesen. Vgl. bel. civ. III Kap. 1: Dictatore habente comitia Caesare etc. — II S. 12 sagt Herbst: „Am Neu- und Vollmond kamen die bewaffneten Freien zu Gau- und Stammversammlungen ... zusammen". In der Quelle dieser Angaben, Tacitus Germania Kap. XI, heifst es aber: coeunt, ... cum aut incohatur luna aut impletur. Es mufs also heifsen „Am Neu- oder Vollmond". — II S. 12 und 13 nennt Herbst neben den Gauversammlungen noch die Versammlungen der Hundertschaften; etwas weiter bezeichnet er die Hundertschaften als Untergaue. Da Tacitus Germ. Kap. 6 bei der Darlegung der militärischen Streitkräfte sagt: centeni ex singulis pagis sunt und ferner K. 12: eliguntur in isdem conciliis et principes, qui iura per pagos vicosque reddunt; centeni singulis ... consilium simul et auctoritas adsunt, so müssen wir schliefsen, dafs pagus der Bezirk ist, aus welchem die Hundertschaft für den Krieg und ferner für die Gerichte gewählt wurde. Die Hundertschaft ist demnach nicht eine neue Einteilung des Volkes, sondern nur eine gewählte Vertretung des pagus im Kriege und im Gericht. Die verschiedenen Ansichten über diese Fragen sind bei Baumstark, Urdeutsche Altertümer, zusammengestellt, der selbst (Nr. 16 des zweiten Abschnitts) zu dem Resultat kommt, dafs civitas, pagus und vicus „alle drei zusammen das Ganze der Volksversammlung bildeten". — II S. 13 sagt Herbst von den principes: „sie werden nicht blofs aus dem Adel, in der Regel wohl auf lebenslang gewählt". Diese Auffassungen sind sehr bestritten; gegen die letzte spricht Tacitus, Germania K. 13: insignis nobilitas aut magna patrum merita principis dignitatem (dignationem) etiam adulescentulis adsignant Dieser Abschnitt erfordert eine neue eingehende Durcharbeitung. — II S. 39 berichtet Herbst, dafs Aistulf nach Einnahme des Exarchats Rom bedroht habe und rechnet darauf zu der Pippinschen Schenkung auch das Exarchat. Nun hat er S. 26 ganz Italien als Nebenland des Ostreiches auch als Exarchat bezeichnet, das (S. 27) durch die Eroberung der Longobarden 568 auf Rom, Neapel, Sizilien, die Südspitze der Halbinsel u. s. w. beschränkt wurde. Die Begriffe des Exarchats decken sich hier nicht und müssen die Schüler verwirren. Es empfiehlt sich, bei der Regierungszeit Pipins (S. 39) die Bezeichnung Exarchat ganz zu streichen, wie z. B. Stein in seinem mit Recht sehr geschätzten Handbuche gethan. — II S. 49. Die Angabe „Lothar starb 855, zuerst von den Brüdern" ist ungenau, da der Bruder Pipin schon 838 gestorben war. — II S. 50 ist die Begrenzung Hochburgunds (an der Aar, zwischen Jura und den Penninischen Alpen) unrichtig. — II S. 54 oben ist für die Regierungszeit Otto I. von einer späteren Hand der Zusatz gemacht: „und ohne feste Residenz". Das gilt doch nicht blofs für Otto I! Richtiger wäre es, an irgend einer geeigneten Stelle des Hülfs-

buches etwa folgende Bemerkung einzufügen: „Das fränkische bezw. deutsche Königtum besafs, abgesehen von vereinzelten Versuchen unter Karl dem Grofsen (Aachen), Otto III. (Rom), Heinrich III. und IV. (Goslar), keine feste Residenz bis auf Karl IV., der Prag zu seiner festen Residenz machte.“ — II S. 56 ist die Regierungszeit des ungarischen Königs Stephan ungenau angegeben; dazu ist diese Bemerkung betr. Einführung des Christentums richtiger an den Schlufs der Regierungszeit Ottos III. zu setzen im Anschlufs an die Erwähnung der Christianisierung Polens. In Übereinstimmung mit der Gründung des Erzbistums Gnesen 1000 würde für Ungarn die Gründung des Erzbistums Gran 1000 zuzufügen sein. Auch für die Gründung dieses Erzbistums hat Otto III. sich warm beim Papste verwandt. Vgl. u. a. Sugenheim, Geschichte des deutschen Volkes II S. 114. — II S. 72 „der dritte und vierte Zug (1163—1168) des Kaisers nach Italien bleibt erfolglos.“ Die Jahreszahlen sind sehr ungenau, da der dritte Zug ohne Heer 1163, der vierte mit einem Heere 1166 bis 1168 erfolgte. — II S. 73 unten heifst es: „der (Richard Löwenherz) . . . von 1192—1194 in Wien gefangen gehalten wird.“ Richard ist 1192—93 von Leopold von Österreich, indessen nicht in Wien, von 1193—1194 von Heinrich VI. zu Trifels gefangen gehalten. — II S. 75 unten. Der vierte Kreuzzug ist nicht 1204, sondern 1202 unternommen worden. — II S. 81. Der Johanniterorden ist nicht 1430, sondern 1530 nach Malta verpflanzt. — II S. 89. Die Doppelwahl Ludwigs des Bayern und Friedrichs des Schönen ist nicht 1313, sondern 1314 erfolgt. — II S. 90 ist die Erwähnung erforderlich, dafs die 1325 abgeschlossenen Verträge von Trausnitz und von München sicherlich beeinflufst waren durch Bann und Interdikt des Papstes von 1324. — II S. 94 wird erwähnt, dafs die früheste Verbindung der deutschen Hansa diejenige zwischen Hamburg und Lübeck gewesen sei. Älter sind die Vereinigungen deutscher Kaufleute zwischen Nowgorod und Wisby, sowie die vlämische Hansa friesischer Kaufleute in London. — II S. 97: „Nach des kinderlosen Jobst Tode teilten sich die beiden Vettern Wenzel und Sigismund in seine Erbländer“, genauer ist dafür zu setzen „seine beiden Vettern“. — II S. 100: Das Konzil zu Basel 1431 bis 1443 (1449); da auf der folgenden Seite ausdrücklich bemerkt wird, „das Konzil löste sich auf 1449“, so dürfte es im Interesse der Vereinfachung richtiger sein, auch auf S. 100 die Dauer von 1431—1449 anzugeben. — II S. 101 ist der Tod des Ladislaus Posthumus fälschlich in das Jahr 1467 anstatt 1457 gesetzt; in der Tabelle auf S. 87 steht die richtige Zahl. — Ebenda heifst es von Friedrich III.: „. . bedeutend als Mehrer und Neugründer der habsburgischen Hausmacht“. Dieses Lob steht in nicht geringem Kontrast zu der Thatsache, dafs dieser schlaffe König sich die Erbländer Ungarn, Böhmen und selbst einen Teil von Öster-

reich entreifsen liefs, wie Herbst selbst darauf angiebt. — II S. 103: „die burgundischen Lande wurden bezwungen und dauernd in Besitz genommen durch Maximilian im Jahre 1485". Diese Angabe ist teilweise falsch, da Maximilian im Frieden von Senlis 1493 nur die Franche Comté und die Niederlande erhielt, während das Herzogtum Burgund an Frankreich fiel. — III S. 5 ist Maximilian als „kein schöpferischer Staatsmann" bezeichnet. Ebenda S. 6 ist hervorgehoben, dafs Maximilian „die Kräfte des Reichs nicht zu organisieren verstand". Dagegen ist gleich darauf das Haupt der gegen den König ankämpfenden Stände, der Kurfürst Berthold von Mainz, durch das Epitheton „patriotisch" geehrt. Dadurch wird das Bild Maximilians zu Gunsten der Stände verzeichnet. Dafs die mit seiner Genehmigung ins Leben gerufenen politischen Reformen noch wenig Bestand zeigen, dürfte weniger seine Schuld als die der Stände sein, welche nach den grofsen Konzessionen des Königs ihr Versprechen nicht halten, ja sogar gegen den Willen Maximilians mit Ludwig XII. einen Waffenstillstand schliefsen. (Siehe Ranke, Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation 5. Auflage S. 97.) Auch haben die nächsten Vorgänger und Nachfolger Maximilians die Kräfte des Reiches ebensowenig zu „organisieren" verstanden, ohne dafs Herbst ihnen dies besonders zur Last gelegt hat. — III S. 31 steht der Satz: „Nach dem Ablauf des zwölfjährigen Waffenstillstandes mit Spanien 1609 geht der niederländisch-spanische Krieg in den grofsen dreifsigjährigen über." Dieser Waffenstillstand ist 1609 geschlossen, nicht abgelaufen. — III S. 49 oben ist die Dauer der Gefangenschaft der Maria Stuart richtiger eine 19jährige zu nennen (von Mai 1568 bis Februar 1587). — III S. 65, siebente Zeile, mufs es heifsen: „Der Bund der Generalstaaten mit Spanien, Österreich 1673, da der Kaiser als Vertreter des Reiches erst 1674 beitrat". — III S. 76 heifst es: „4. Der Herzog von Savoyen (erhält) das Königreich Sizilien" und S. 88: „Sizilien wird von Piemont gegen Sardinien vertauscht". Diese verschiedene Bezeichnung desselben Herrscherhauses kann manchen Schüler verwirren. — III S. 89. Die Vermählung Friedrichs des Grofsen erfolgt nicht 1732, sondern 1733 (vgl. Oncken, Das Zeitalter Friedrichs des Grofsen I. Bd. S. 256). — Auf derselben Seite steht der Satz: „sein Antimacchiavell erschien 1739". In diesem Jahre ist allerdings diese Schrift geschrieben (vgl. Ranke, Zwölf Bücher preufsischer Geschichte, 3. u. 4. Bd., 2. Auflage S. 268), aber gedruckt erschien sie erst im September 1740 (vgl. Förster, Antimacchiavell, Berlin 1870, S. XV). — III S. 90 steht der Satz: „Ein Schutz- und Trutzbündnis Preufsens mit Bayern und Frankreich bestimmte Garantie der schlesischen Fürstentümer nebst der Grafschaft Glatz". Es mufs dafür heifsen „die Garantie Niederschlesiens mit Breslau" (vgl. Ranke a. a. O. S. 429 und Oncken a. a. O. S. 344.). — III S. 92. Friedrich der Grofse hat

1745 bei Katholischhennersdorf gekämpft, das nicht „unweit Görlitz“ liegt, sondern nördlich von Lauban (siehe Grünhagen, Schlesien unter Friedrich dem Grofsen I. Bd. S. 304). — III S. 94. Bei Rofsbach standen Friedrich dem Grofsen nicht 46 000, sondern 64 000 Feinde gegenüber, wie es in den alten Auflagen richtig hiefs. — III S. 104. Der Kongrefs zu Philadelphia 1774 ist nicht der erste, sondern derjenige zu New-York 1765 (vgl. Oncken a. a. O. S. 666.) — III S. 120 in der Mitte des ersten Abschnitts fehlt hinter den Worten „der die Krönung .... vollzieht“ die wichtige Zeitangabe „2. Dezember 1804“. — III S. 122. Haugwitz hat den bekannten Vertrag mit Napoleon nicht in Wien, sondern in Schönbrunn bei Wien abgeschlossen. — III S. 123. Blücher hat nicht in Lübeck, sondern in Ratkau, nördlich von Lübeck, kapituliert. — III S. 128: „an seinem bei der grofsen Ausdehnung des russischen Reiches widersinnigen Kriegsplan (vgl. Karl XII.) sollte Napoleon zu Grunde gehen“. Dafs der Kriegsplan Karl XII., der plötzlich seitwärts in die Ukraine zog, widersinnig war, liegt auf der Hand, Napoleons Kriegsplan kann indessen nicht als „widersinnig“ bezeichnet werden. In den älteren Auflagen war die Fassung richtiger. — III S. 131: „Das Hauptheer in Böhmen unter Schwarzenberg ... ca. 160 000 Mann stark.“ Nach Häufser, Deutsche Geschichte VI. Buch 3. Aufl. S. 252 u. a. betrug die Stärke dieser Armee 237 000 Mann. — Ebenda. Die Schlacht von Grofsbeeren war nicht am 22., sondern am 23. August. — III S. 132. Als Zweck Napoleons dafür, dafs er Stellung bei Leipzig nahm, wird angegeben, „um die Vereinigung der drei feindlichen Armeen zu hindern“. Dafs er nicht diesen, sondern andere Zwecke verfolgte, ist aus Häufser a. a. O. S. 392 und 393 ersichtlich. — Ebenda. Die Völkerschlacht von Leipzig ist nicht vom 16. bis 19., sondern am 16., 18. und 19. Oktober gewesen. — Ebenda. Die Angaben über die Verluste von der Schlacht bei Leipzig beruhen auf so widersprechenden Nachrichten, dafs es besser ist, dieselben in einem Schulbuche fortzulassen. — III S. 147. Kaiser Wilhelm hat nicht bei Arcis sur Aube (am 20. oder 21. März) das eiserne Kreuz verdient, sondern bei Bar sur Aube (am 27. Februar).

Strehlen. R. Petersdorff.

---

1) Emil Hübner, Römische Herrschaft in Westeuropa. Berlin, Wilh. Hertz, 1890. IV u. 296 S. 6 M.

Mit der Sammlung und Bearbeitung der Inschriften für die von ihm herausgegebenen Teile des Corpus inscriptionum Latinarum hat der hochverdiente Verfasser Forschungsreisen verbunden, die ihn an Ort und Stelle über die Bedeutung vieler Fundstücke aufklärten und ihm eine zusammenhängende Anschauung von der Ausdehnung und Wirksamkeit der römischen

Herrschaft in Westeuropa gewährten. Die aus den Ergebnissen dieser Reisen hervorgegangenen Abhandlungen und Vorträge, früher in verschiedenen Zeitschriften veröffentlicht, sind nun zu einem Buche vereinigt, welches sich an einen weiteren Leserkreis als die Mitforschenden wendet, an die, „welche in der geschichtlichen Erkenntnis überhaupt und besonders in verständnisvollem Eindringen in die Lebensformen des klassischen Altertums noch immer die Grundlage aller höheren Bildung sehen“. Die Citate und Belege sind nicht wieder abgedruckt, inhaltlich aber sind sämtliche Stücke, nach Angabe des Vorworts, „erweitert und mehr oder weniger umgearbeitet, auch überall bis auf den neuesten Stand der Untersuchung fortgeführt“. In anschaulicher Weise werden namentlich die noch in bedeutenden Resten erkennbaren Römerbauten in England, Deutschland, Spanien geschildert; im Anschlufs daran werden einzelne Inschriftenfunde erläutert. Ausgeschlossen ist Frankreich, dessen Inschriften auch das Corpus inscriptionum nicht enthält. Sehr dankenswert ist es, dafs bei jedem Abschnitt eine Übersicht über die bisherige Forschung gegeben ist; dabei kommt auch die seit dem 16. Jahrhundert bemerkbare Thätigkeit der Lokalforscher zu ihrem Recht.

Das Buch beginnt mit einer Darstellung der Eroberung Britanniens durch die Römer, wobei die durch Inschriften beglaubigten Standquartiere der Legionen, aus welchen Städte entstanden, hervorgehoben werden, namentlich Camalodunum (Colchester), Glevum (Gloucester), Deva (Chester), Lindum (Lincoln), Eburacum (York); Londinium (London) hatte nur eine Flottenstation. Eingehend werden auch die Feldzüge Agricolas behandelt. Daran schliefst sich die Beschreibung der beiden unter Hadrian und Antoninus Pius errichteten Grenzwälle, mit genauer Angabe der Ausdehnung und der einzelnen Bestandteile, wie sie teils noch erkennbar, teils von älteren Forschern gesehen worden sind. Der Grenzwall Hadrians, von Newcastle bis zum Solwaybusen 74 englische oder 80 römische Meilen sich erstreckend, zeigt dreigliedrige Anlage: nach Süden ein dreifacher Erdwall, nach Norden eine befestigte Mauer mit etwa 80 befestigten Thoren, in der Mitte 17 gröfsere Kastelle, zur Aufnahme einer Besatzung von 10 000 Mann geeignet, durch eine Strafse unter sich verbunden. Dazu kommen noch fünf nach Norden vorgeschobene Kastelle. „Zahlreiche Inschrifttafeln bezeugen den Anteil jedes einzelnen Truppenteils an dem Bau, nicht selten mit Angabe des Mafses der von ihnen ausgeführten Strecken.“ Nicht so grofsartig ist der weiter nördlich zwischen Forth- und Clydebusen gelegene Wall des Antoninus, doch sind hinter dem ansehnlichen, 40 röm. Meilen langen Erdwall zehn Kastelle erkennbar. Nach einem Ausblick auf das Ende der römischen Herrschaft in Britannien folgt eine Besprechung der beiden 1883 am Hadrians-

wall gefundenen Altäre, die nach Angabe ihrer Inschriften von friesischen Kriegern in römischem Dienst dem Mars Thingsus geweiht sind;. der Beiname Thingsus wird auf den deutschen Kriegsgott Tiu, der zugleich Beschützer des Thing, der Volksversammlung, ist (dies Martis = Thingstag), gedeutet.

Den Hauptteil des Buches bildet die Beschreibung der römischen Anlagen in Deutschland, zunächst des Grenzwalles (Limes), der in drei grofsen Abschnitten von der Donau (bei Kehlheim) bis zum Rhein (bei Rheinbrohl) sich hinzieht. Einleitend wird der Grenzwälle in Dacien gedacht, als Fortsetzung werden die Befestigungen am Niederrhein besprochen. Der Grenzwall geht zunächst als Mauer, später als Erdwall in westlicher Richtung bis Lorch in Württemberg, von da nördlich bis Miltenberg am Main, begleitet von einer ansehnlichen Reihe von Kastellen, die 11 bis 14 km dahinter liegen. Dann bildet der Main, ebenfalls durch Kastelle gesichert, die Grenze bis in die Gegend von Hanau, wo mehrere Brücken hinüberführten; endlich wendet sich der Grenzwall nordwestlich und dann westlich über den Taunus (Saalburg bei Homburg, Alteburg bei Heftrich), erreicht die Lahn unweit Ems und den Rhein an der Stelle, wo gegenüber auf dem linken Rheinufer die Grenze der beiden Provinzen Ober- und Nieder-Germanien war. Bei den Kastellen am Niederrhein wird auch die mutmafsliche Lage von Caesars Rheinbrücken (Xanten und Köln oder Bonn) kurz besprochen. Darauf folgt eine anziehende Schilderung der römischen Städte in Deutschland, namentlich Augsburg, Mainz, Trier, Köln. „Mainz war von je her die bedeutendste Stadt nicht blofs im römischen Deutschland, sondern es scheint, dafs sie es bald an Glanz und Macht mit der alten Hauptstadt der drei gallischen Provinzen Lugudunum aufnehmen konnte.“ Eingehend wird über die Reste der vermutlich unter Kaiser Domitian begonnenen Rheinbrücke bei Mainz gehandelt; das Museum in der bischöflichen Residenz wird als die bedeutendste aller Sammlungen römischer Altertümer in Deutschland jedem empfohlen, „der aus Denkmälern Geschichte zu lernen weifs“. Als Anhang ist eine Abhandlung über den Namen Arminius beigegeben, welche im Gegensatz zu der Behauptung Göttlings, es sei ein römischer Name, daran festhält, er müsse deutschen Ursprungs sein.

Der dritte Teil des Buches behandelt Spanien und giebt eine eingehende Geschichte und Beschreibung der Stadt Tarraco, ferner eine Schilderung der Balearen und ihrer Altertümer, eine Beschreibung der Ausgrabungen zu Citania in Portugal, eine Darstellung der römischen Bergwerksverwaltung auf Grund einer 1876 in der portugiesischen Provinz Alemtejo gefundenen grofsen Inschrift; endlich wird eine im Baskenlande gefundene silberne Trinkschale besprochen, aus deren Reliefdarstellung hervorgeht, dafs heilkräftiges Wasser schon im Altertum in grofsen Gefäfsen versandt wurde.

Die Ratschläge, welche der Verf. S. 146 ff. für die Sammlung, Aufbewahrung und Aufstellung von Altertümern giebt, wenden sich an alle, die dafür Interesse haben können, „wenigsten seinen Teil der greifbaren Zeugnisse in Händen zu halten, welche unser Dasein mit demjenigen vergangener Geschlechter verknüpfen, und durch ihre Erhaltung mitzuwirken an dem grofsen Werke der historischen Wiedergewinnung unserer Vorzeit“. Dieses Interesse wird um so mehr Frucht tragen, je mehr die Erkenntnis, was diese Reste in ihrem Zusammenhange bedeuten, durch so sachkundige Darstellungen, wie dieses Buch sie giebt, gefördert wird.

2) Hermann Brunnhofer, Iran und Turan. Historisch-geographische und ethnologische Untersuchungen über den ältesten Schauplatz der indischen Urgeschichte. Leipzig, Wilh. Friedrich, 1889. XXVII u. 250 S. 9 M.

Entgegen der gewöhnlichen Ansicht (Duncker AG. 3[5], 24), dafs der älteste Teil der heiligen Schriften der Inder, der Rigveda, im Induslande entstanden sei und keine Erinnerung an eine andere, frühere Heimat zeige, will der Verf. die von Albrecht Weber ausgesprochene Meinung, dafs eine grofse Zahl indischer Ureriunerungen auf den Boden Irans hinüberführe, durch Erklärung mancher noch dunkler Stellen des Rigveda näher erweisen. In der Einleitung zeigt er, dafs die Sprache dieselben dialektischen Verschiedenheiten habe und manche Wörter iranischen Ursprungs, die sich im Avesta wiederfinden, enthalte, ferner dafs der dichterische Inhalt vieler dieser Hymnen die „Poesie des Nomadentums“ zeige, und zwar wesentlich „Alpenpoesie, die der Bewohner der Ebene in mancher Beziehung, wie z. B. in Betracht der Gewitterphänomene, nicht zu verstehen vermag“; daneben aber treten „tiefsinnige Betrachtungen über die letzten Rätsel des Daseins“, wie sie dem indischen Volksgeist eigentümlich sind. Das Hauptinteresse knüpft sich an die Erklärung der im Rigveda vorkommenden Orts- und Völkernamen; das Material dazu findet sich einerseits bei den Geographen und Historikern des Altertums (Herodot, Plinius, Ptolemäus, Dionysius Periegetes u. a.) sowie des muhamedanischen Mittelalters, andererseits in der Menge der jetzt noch in Iran und Turan lebendigen Volksüberlieferungen, deren wissenschaftliche Sammlung als eine schöne Aufgabe für die russische Regierung und die Akademie der Wissenschaften in St. Petersburg empfohlen wird. Der Verf. ist Lehrer am Gymnasium zu Goldingen in Kurland und hat sein durchaus auf deutscher Forschung ruhendes Buch dem Grofsfürsten Konstantin als Präsidenten der Akademie gewidmet.

Im einzelnen weist er nach, dafs das öfters im Rigveda erwähnte Meer nur das kaspische Meer sein kann; die Deutung „Himmelsozean“ oder „Wolkenmeer“ für das Wort samudra sei zwar an vielen Stellen richtig, aber an mehreren könne nur das wirkliche irdische Meer gemeint sein. Die „Lichtsäule“ des

Gottes Varuna wird mit Hinweis auf Diodor 3, 48 als eine Himmelserscheinung, wie sie im Wüstenlande vorkommt, erklärt. Als iranische Völker werden die Parther, Kaspier, Sagartier (Herod. 7, 85), als turanische besonders die Derbiker (Dribhîka) im Rigveda nachgewiesen; in den räuberischen Oganâ wird ein türkischer oder den Magyaren verwandter Volksstamm vermutet, in den Dhumi die Hunnen. Der gegen die Überfälle feindlicher Völker schützende Weltstrom Rasâ, im Avesta Ranhâ, ist wahrscheinlich der Oxus. Zahlreiche andere Namen führen nach Hyrkanien, Aria, Drangiana, doch bleibt die Deutung im einzelnen oft unsicher. Immerhin erscheint der „geographische Horizont des Rigveda" gegenüber der bisher herrschenden Interpretation wesentlich erweitert, doch wird es schwerlich gelingen, die in mehreren Hymnen angedeuteten historischen Ereignisse näher zu bestimmen. Wenn der Gott Indra gepriesen wird, weil er die Feinde auf dem Schlachtfelde in Schlaf versenkte, daſs sie leicht getötet wurden (S. 204), oder weil er „das auf Unheil sinnende Weib, die Tochter des Himmels, züchtigte" (S. 212), so will der Verf. darin die Sagen vom Siege des Kyros über die Massageten und von dem miſslungenen Eroberungszug der Semiramis nach Indien erkennen. Der Forschung und Deutung bleibt hier ein weites Feld; es finden sich in dem Buche viele Einzelheiten beigebracht, die als Vorarbeiten zu einem neuen Kommentar des Rigveda gelten können. Über ihren Wert vermögen nur die Sanskritkenner zu urteilen. Es giebt von dem Rigveda, „dem ältesten Litteraturdenkmal der indogermanischen Menschheit", zwei deutsche Übersetzungen, eine strophische von Graſsmann, eine prosaische von Ludwig, beide verdienstlich, aber nicht ohne mancherlei Willkür. Der Verf. empfiehlt fortgesetzte Bemühung um das Verständnis der merkwürdigen Liedersammlung mit den Worten (S. XXVII): „Die Erkenntnis des Rigveda und seiner Völker hat aber nicht allein den Wert der Erweiterung unseres sprachwissenschaftlichen und ästhetischen Wissens, sondern gewährt uns auch die Anschauung unseres eigenen längst vergessenen nationalen Urbilds."

Lübeck. Max Hoffmann.

---

1) Schwarz, Heimatkunde der Provinz Brandenburg und der Stadt Berlin. Breslau, F. Hirt, 1890. 50 Pf.
2) Lenz, Landeskunde der freien und Hansestadt Lübeck und ihres Gebietes. Ebenda 1890. 23 S. kart. 30 Pf.
3) Kirchner, Landeskunde der Groſsherzogtümer Mecklenburg-Schwerin und Mecklenburg-Strelitz. Ebenda 1890. 32 S. kart. 30 Pf.
4) Hertel, Landeskunde der Provinz Sachsen und des Herzogtums Anhalt. Ebenda 1890. 32 S. kart. 30 Pf.
5) Regel, Landeskunde von Thüringen. Ebenda 1890. 48 S. kart. 40 Pf.

Diese sämtlich im Hirtschen Verlag erschienenen Hefte gehören mit einigen anderen ganz gleichartigen zusammen zu einer

Gruppe schulmäfsiger Darstellungen einzelner Teile von Deutschland, welche sich wohl nun bald über unser ganzes Reich ausgedehnt haben wird.

Die Lehrerwelt mufs der rührigen Verlagshandlung in mehr als einer Hinsicht für dieses Unternehmen dankbar sein. Denn die Hefte sind von Sachkennern klar und verläfslich ausgearbeitet und durch ihre Beigabe von Kartenskizzen sowie recht guten Landschafts-, Städte- und Volkstypenbildern noch anziehender ausgestattet.

Wir wollen uns an dieser Stelle nicht über Einzelheiten aussprechen. Wirkliche Unrichtigkeiten begegnen auch in den hier der Besprechung zu unterziehenden Heften erfreulich selten. Nur beispielsweise sei zum Beleg davon, dafs die Zuverlässigkeit der Thatsachenangaben doch keine uneingeschränkte ist, der arge Irrtum auf S. 7 der Landeskunde der Provinz Sachsen hervorgehoben, wonach der Auersberg im Harz (nordöstlich von Stolberg), jetzt gewöhnlich Josephshöhe genannt, „ein Granitkegel“ wäre. Granit steht bekanntlich aufser in der Brockengegend des Oberharzes in diesem Gebirge nur noch an zwischen Rofstrappe und Viktorshöhe. Der Auersberg dagegen besteht aus reinem Quarzitporphyr. Ebenda (S. 12) überrascht übrigens auch die unpassende Notiz: „In der Nähe von Keuschberg (unweit Merseburg) sucht man den Ort für die Ungarnschlacht 933“. Diesen Ort hat man nicht mehr zu „suchen“, da er im Unstrutried („Riade“ bei Widukind von Korvei) quellensicher gefunden ist.

Nur über die zu wünschende Art der Benutzung dieser Sammlung heimatlicher Landeskunden sei noch eine nachdrückliche Bemerkung gestattet. Einer der Bearbeiter erklärt: „Wenn die Landeskunde auch eine Menge von Zahlen enthält, so soll damit nicht gesagt sein, dafs der Schüler diese alle seinem Gedächtnis einprägen soll, um so weniger, als manche von ihnen, besonders die Einwohnerzahlen der Orte, sich fortwährend verändern.“ Dafür werden allerdings die Schüler schon selbst sorgen. Kein Professor der Geographie vermöchte z. B. die anmutige Liste der im betr. Heft gegebenen Einwohnerzahlen der Städte „und wichtigeren Dörfer“ der Provinz Brandenburg auswendig zu lernen. Aber das Auffällige an jenem Bekenntnis ist, dafs demnach diese Sammlung bestimmt sein soll, vom Schüler benutzt zu werden. Offenbar stellt man sich dabei also einen ausführlichen Lehrkursus in „Provinz-“ oder „Heimatskunde“ vor, der erteilt werden soll im Stile einer stoffreichen Landes-, Staats- und Ortskunde der engeren Heimat.

So viel Referent weifs, giebt es glücklicher Weise einen solchen wenigstens an den preufsischen Gymnasien und Realgymnasien nirgends. Alle Geographie mufs allerdings von Heimatskunde ausgehen, aber im grofsen, erhabenen Sinne dieses Wortes! Die *Heimat*, soweit sie das selbstschauende Auge des Schülers zu

umspannen vermag, soll unter einsichtsvoller Leitung des Lehrers den Schüler an ursprünglichster Quelle das Verständnis aller Grundbegriffe der Geographie überhaupt schöpfen lassen und ihn vor allem auch in das Wesen einer Landkarte einführen. Mittel zu diesem hohen Zweck ist die echte Heimatskunde (nach Fingers klassischem Vorbild), niemals aber Selbstzweck!

Wo bliebe auch nur die Zeit für detaillierte Beschreibung der Provinz, in welchem der Schulort liegt, jetzt, wo wir in karg bemessener Zahl geographischer Unterrichtsstunden nach unseres Kaisers Wort so viel mehr als früher zu leisten haben, nämlich 1) ein Verstehenlernen des Deutschen Reichs und 2) ein Erschliefsen des Verständnisses auch für die wichtigsten aufserdeutschen Länder und Völker, unter welchen diejenigen unseres gewaltigen Reichskolonialgebietes eine so ernste Rolle spielen.

Freilich hat unser Kaiser diese in Kreisen der Geographielehrer bisher kaum nach Gebühr gewürdigte Weisung an unsere Militärbildungsanstalten gerichtet (die bezeichnender Weise auch die einzigen deutschen Schulen sind mit einem ganz ins einzelne ausgearbeiteten Plan für den geographischen Unterricht, wie er vollkommen der modernen Bedeutung der Erdkunde entspricht). Indessen sollen in der zeitgemäfsen Wertschätzung der Geographie für allgemeine und insbesondere für deutschnationale Erziehung die Gymnasien hinter den Kadettenschulen zurückbleiben?

Ist nun der Schlufs unausweichlich, dafs unsere heutige Schulgeographie nicht mehr aufgehen darf in topischem Gedächtnisballast mit weitestgehender Nichtberücksichtigung des Auslandes, dafs sie vielmehr auf der Doppelgrundlage naturkundlichen und geschichtlichen Wissens neben den topischen Grundzügen auch ein tieferes Verstehenlernen des deutschen Gesamtvaterlandes und der für unser nationales Leben bedeutungsvollsten Länderräume auch aufserhalb unserer Reichsgrenze zu ihrer Aufgabe machen mufs, so gehört dazu zweierlei: tüchtig geschulte Lehrer und Fortwerfen aller irgend entbehrlichen Gedächtnisbelastung der früheren Schulgeographie.

Als Fundgruben für die Stoffauslese des Lehrers behufs des Unterrichts in deutscher Landeskunde halten wir die in Rede stehenden Hefte geeignet, obwohl dabei kein Lehrer Pencks klassisches Werk „Das Deutsche Reich“ und gute schildernde Bücher (wie Sachs „Deutsche Heimat“) entbehren kann. Nur vor dem Mifsbrauch mufs dringend gewarnt werden, den statistisch-administrativen Wust, der hier im Stile der verflossenen Cannabichiaden (der „Handbücher der Länder- und Staatenkunde“, wie der bezeichnend unklare Doppeltitel zu lauten pflegte) aufgehäuft ist, für jene Auslese mit heranzuziehen.

Darum, weil Berlin von der Provinz Brandenburg umgeben wird, hat es nicht um einen Deut mehr Wichtigkeit für den Berliner als für den Strafsburger Schüler, dafs z. B. das unter die „wich-

tigeren Dörfer" der Provinz gerechnete Lippehne im Jahre 1867 3251, im Jahre 1885 3867 Bewohner hatte. Und solche Schreiberstubengelehrsamkeit wie die, dafs im Herzogtum Sachsen-Meiningen 3 Kreisschulinspektionen für das Volksschulwesen bestehen, geht keinen Schüler etwas an, weder in Meiningen und Hildburghausen noch in Memel oder Aachen.

Jeder Gymnasialdirektor sollte seinen Geographielehrern das Kaiserwort vom „geographischen Verständnis" einschärfen. Dann würde unsere Schulgeographie heilsam gereinigt werden von den geistlosen Zuthaten einer zielwidrigen „politischen Geographie". Die Länder und die Völker zu deuten ist ein hoher Beruf unserer Schulen; erdgeschichtlich allein läfst sich Deutschland, unser Hauptgegenstand der Schulgeographie, erklären, darum sind die Elemente der Geologie gar nicht zu entbehren, sowenig wie geschichtliche Kenntnisse entbehrt werden können zur Erklärung des Mosaiks der deutschen Staatsgebiete. Aber gar nicht zur ursächlichen Deutung von Land und Leuten gehörige Dinge, wie Einzelheiten über Staatsverfassung, Staatsverwaltung, Dörferkunde, werfe man herzhaft über Bord.

Halle. A. Kirchhoff.

---

1) F. Umlauf, Das Luftmeer, die Grundzüge der Meteorologie und Klimatologie, nach den neuesten Forschungen gemeinfafslich dargestellt. Mit ca. 130 Abbildungen, 30 Karten im Texte und 15 Separatkarten. Wien, A. Hartlebens Verlag, 1890. In 15 Lieferungen zu 0,50 M.

Dieses populärwissenschaftliche Werk hat sich die Aufgabe gestellt, die moderne Witterungskunde in ihrem ganzen Umfange zur gemeinfafslichen Darstellung zu bringen. Das erste uns vorliegende Heft behandelt in der Einleitung die Erdatmosphäre bezüglich ihrer Zusammensetzung und ihrer Bedeutung für die Entwickelung der festen Erdrinde und für die organische Natur, insbesondere den Einflufs des Luftkreises auf den Menschen. Daran knüpft sich ein Überblick über die historische Entwickelung der Witterungskunde, sowie die Feststellung dieser modernen Wissenschaft nach Inhalt und Aufgabe und ihre Einteilung in Meteorologie und Klimatologie. Von der Meteorologie liegt nur das erste Kapitel vor, in welchem das Massenverhältnis der Atmosphäre zur festen Erdkugel, die Höhe der Lufthülle, ihre Bestandteile, einschliefslich der in der Luft schwebenden Fremdkörper, und ihre physikalischen Eigenschaften behandelt werden.

Die Übersicht des in den folgenden Teilen zu besprechenden Inhaltes ist sehr reichhaltig und stellt allen Lesern, die nicht gerade das Studium der Witterungskunde speziell betreiben wollen, jede gewünschte Belehrung über diesen Gegenstand in Aussicht.

Nach der vorliegenden Probe ist die Bearbeitung sachgemäfs, die Darstellung anregend und eingehend, ohne bei dem Leser

tiefere Kenntnisse aus der Mathematik oder den Naturwissenschaften vorauszusetzen. Zahlreiche wohlgelungene Abbildungen illustrieren die anziehenden Schilderungen, sie entsprechen der trefflichen Ausstattung des Werkes, das wir für ein erstes Studium der Witterungskunde, insbesondere ältern Schülern, die sich für diesen Zweig der Naturwissenschaft interessieren, empfehlen würden.

2) Urbanitzky und Zeisel, Physik und Chemie. Eine gemeinverständliche Darstellung der physikalischen und chemischen Erscheinungen in ihren Beziehungen zum praktischen Leben. Wien, A. Hartlebens Verlag, 1890. In 35 Lieferungen zu 0,50 M.

Zwei Reihen von Lieferungen sollen das grofse Gebiet der Physik und Chemie zur Darstellung bringen und es dem Leser ermöglichen, sich jene physikalischen und chemischen Kenntnisse anzueignen, welche entweder für die allgemeine Bildung als unentbehrlich erachtet oder für viele Zweige praktischer Thätigkeit heute erfordert werden. Die Hefte mit ungerader Nummer enthalten drei Bogen Physik, die mit gerader Nummer drei Bogen Chemie. Von beiden Reihen liegen uns zunächst nur die Anfangshefte vor, doch gestatten diese schon einen Einblick in die Stoffbehandlung.

Im physikalischen Teile wird nach kurzer Umgrenzung der Aufgaben der Physik den Mafsen von Raum und Zeit, sowie den Methoden ihrer Anwendung das erste Kapitel gewidmet. Der zweite Abschnitt führt den Leser in die modernen Anschauungen ein, welche die verschiedenen Aggregatzustände der Materie, sowie ihren innern Aufbau aus Atomen, Molekülen und Ätherhüllen erklären sollen. In diesem Lichte wird auch die Lehre von der Undurchdringlichkeit, der Porosität, der Zusammendrückbarkeit und der Ausdehnbarkeit dargestellt. Die Erläuterung des Beharrungsgesetzes leitet zum dritten Kapitel über, welches die Einteilung der Bewegungen, die Geschwindigkeit und die Beschleunigung behandelt. Aus der Betrachtung der Beschleunigung ergiebt sich im folgenden Abschnitt der Begriff der Kraft: Kraft ist Bewegung. Die verschiedenen Formen, in welchen die Kraft sich der Betrachtung darbietet, sind mechanische Arbeit, lebendige Kraft oder Energie der Bewegung und Energie der Lage. Die Möglichkeit der Verwandelung einer Form in die andere wird schliefslich in dem Gesetze von der Erhaltung der Kraft zum Ausdruck gebracht.

In der Einleitung zu dem chemischen Teile werden die Grundbegriffe der Chemie an einfachen Beispielen erläutert. Nachdem aus der Unterscheidung zusammengesetzter Körper von einfachen sich der Begriff des Elementes ergeben hat, wird an das Gesetz von der Erhaltung der Materie das der bestimmten Verbindungsgewichtsverhältnisse und der multiplen Proportionen an-

geschlossen und daraus der Äquivalenzbegriff gewonnen. Die „moderne atomistisch-molekulare Hypothese" führt zu dem Begriffe des Moleküles und des Atomes, sowie zu der Feststellung des relativen Atom- und Molekulargewichtes. Die Ermittelung dieser Gewichte verlangt eine tiefere Einsicht in den Gaszustand der Materie, namentlich die Kenntnis gewisser Lehren der kinetischen Gastheorie, ferner des Avogadroschen und Gay-Lussacschen Gesetzes. Hat man das Wasserstoffmolekül als zweiatomig erkannt und das Atomgewicht des Wasserstoffes als Einheit gewählt, so wird das Molekulargewicht gasförmiger Substanzen aus der Vergleichung der Gewichte gleicher Gasvolumina, das der festen Körper durch Beobachtung der Gefrierpunktserniedrigung der Lösungen der betreffenden Substanzen in gefrierbarer Flüssigkeit gefunden. Aus den Molekulargewichten der Verbindungen werden sodann die Atomgewichte der Elemente abgeleitet und daran wird eine Erklärung der chemischen Zeichen und Formeln angeknüpft. Einige einfache stöchiometrische Aufgaben lassen die Zweckmäfsigkeit jener Zeichen hervortreten. Endlich wird der Valenzbegriff behandelt, die Bedeutung der zusammengesetzten Radikale erörtert und ein tieferer Einblick in die Struktur der Moleküle gethan, wobei in einfachster Weise die Isomerie zum Verständnis gebracht sind.

In diesem einleitenden Teile sind die Grundbegriffe der Chemie aus theoretischen Betrachtungen, die an einzelnen einfachen Beispielen geprüft werden, hervorgegangen. Die Darstellung ist klar und geschickt, so dafs jeder Leser, der nicht ganz unerfahren in der Chemie ist, sich hier ohne Mühe zurecht finden mufs. Die spezielle Chemie der einzelnen Elemente ist dem allgemeinen Brauche zufolge in die Chemie der Nichtmetalle, der Metalle und des Kohlenstoffes geteilt, doch stellt sich das Werk die Aufgabe, zu dem natürlichen System der Elemente zu gelangen.

Die Behandlung des Stoffes ist in beiden Teilen anschaulich und klar, sie berücksichtigt die neuesten Resultate der Wissenschaft, soweit sie als feststehend erachtet werden, und hält auf wissenschaftliche Strenge, doch läfst sie immer das Streben erkennen, allgemein verständlich zu bleiben. Sorgfältig ausgeführte Abbildungen begleiten den Text und werden gewifs dazu beitragen, die Deutlichkeit der Darstellung zu erhöhen. Die Ausstattung ist gut, Druckfehler sind wenige und unbedeutende, die Orthographie allerdings von der in Preufsen vorgeschriebenen abweichend.

Berlin. R. Schiel.

H. Fenkner, Arithmetische Aufgaben. Mit besonderer Berücksichtigung von Anwendungen aus dem Gebiete der Geometrie, Trigonometrie, Physik und Chemie. Zum Schulgebrauch, sowie zum Selbstunterricht bearbeitet. Ausgabe A.: Für Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen. Pensum der Tertia und Sekunda. Braunschweig, O. Salle, 1890. VII u. 342 S.

Der eine auf dem Titel angegebene Zweck, dem Selbstunterrichte zu dienen, läfst erwarten, dafs es sich bei diesem Buche nicht lediglich um eine Aufgabensammlung handelt. In der That werden die erforderlichen arithmetischen Sätze und Formeln, mit Beweisen an Zahlenbeispielen versehen, den einzelnen Aufgabengruppen vorangestellt, ferner die Methoden ausführlich erläutert unter Beifügung von Musterbeispielen.

Der 1. Abschnitt (Absolute ganze Zahlen) bringt neben den vier Spezies bereits die Erklärungen von Potenz, Wurzel, Logarithmus nebst angehängten Aufgaben mit ganzzahligen Resultaten. Nicht zu billigen ist es nun, dafs im 2. Abschnitt (Algebraische Zahlen) irrationale Wurzeln unter den Additionsaufgaben ohne weiteres Verwendung finden; erträglich erscheint noch, dafs gebrochene Zahlen auftreten, während die Bruchrechnung erst im 4. Abschn. behandelt wird. Die Multiplikation mit einem Bruche bedarf einer neuen Definition. Statt dessen schreibt Verf. (im 4. Abschn.), um $\frac{2}{5}$ mit $\frac{3}{7}$ zu multiplizieren, $\frac{2}{5} = x$, $\frac{3}{7} = y$, folgert $5x = 2$, $7y = 3$, multipliziert, dividiert durch $5 . 7$, und bezeichnet dies Verfahren als einen leicht fafslichen Beweis; zusätzlich wird dann $a . \frac{b}{c} = \frac{ab}{c}$ gefolgert. Bei der Division ergiebt sich $\frac{a}{b} : c$ aus der Regel für $\frac{a}{b} : \frac{c}{d}$. Der 5. Abschnitt (Einf. Gl. I. Gr. mit 1 Unbek.) zeigt in den Erläuterungen grofse Ausführlichkeit, auch eine gute methodische Anordnung der einzelnen Beispiele. In einer Musteraufgabe wird 120 als Hauptnenner zu 6, 4, 8 gewählt. Die Anwendungen (6. Abschnitt) bieten, wie auch die späteren analogen Kapitel, gruppenweise ganz gleich gestaltete, meist in allgemeinen Zeichen gestellte Aufgaben, denen mehrere Zahlenbeispiele folgen. Ganz geeignet scheinen mir in diesem Abschnitt die geometrischen Anwendungen, dagegen dürften die zahlreichen Mischungsaufgaben die betreffende Altersstufe weniger interessieren. Die Fassung der eingekleideten Aufgaben ist allenthalben eine rein sachliche, was ich nicht gerade als Vorteil ansehe; Aufgaben in Versen, Dialogen etc. muten die Schüler besonders an, auch die Bewegungsaufgaben sagen ihnen mehr zu, wenn nicht immer nur von Körpern oder Punkten, sondern auch von Freunden, Wanderern, Boten,

Dampf- und Segelbooten u. s. w. die Rede ist. Den 7. Abschn. begleiten als überflüssiger Ballast die arithm. Verhältnisse und Proportionen. Die Behandlung des geometrischen Mittels vor den Quadratwurzeln scheint mir kein glücklicher Griff zu sein. Bei den Anwendungen der geom. Proportionen wird u. a. die Bekanntschaft mit den Inhaltsformeln für Prisma und Walze, mit dem Gesetze des Hebels und dem Boyle-Mariotteschen Gesetze vorausgesetzt. Ref. gesteht, dafs ihm die Anwendungen auf Stereometrie und Physik neben den für die ersten Jahre des algebraischen Unterrichts berechneten Aufgaben ihre unrichtige Stelle zu finden scheinen. Was die Kubaturformeln anbetrifft, so liefsen sich ja allerdings manche nützlichen Kenntnisse im Rechenunterrichte der Quarta bezw. Untertertia beibringen, wenn nur die Zeit dafür vorhanden wäre. Die Wage, Hohlkörper aus Blech, mit Sand zu füllen, würden gute Dienste leisten. Mit der Erledigung dieser Dinge im Rechenunterricht müfste es dann aber vorläufig sein Bewenden haben, und in mathematischen Aufgaben dürften sie erst auf derjenigen Klassenstufe wiederkehren, auf welcher Stereometrie gelernt wird — am Gymnasium also in Prima; dies scheint mir in der Forderung enthalten zu sein, dafs das mathematische Wissen der Schüler ein wohlbegründetes sei. Und nun die spezifisch physikalischen Aufgaben. Nur sehr wenige derselben eignen sich für die Sekunda des Gymnasiums neben den rein induktiv zu behandelnden Zweigen der Naturlehre; anders in Prima, wo die bessere Einsicht der Schüler in die Gesetze der Mechanik und Optik mit den mathematischen Fortschritten derselben parallel läuft.

Um in der Analyse der einzelnen Abschnitte fortzufahren, so wird in der Potenzrechnung bewiesen, dafs $a^0 = 1$ ist; es finden sich Aufgaben wie $(+a)^{+b}$, $(-x)^{-y}$. Bei der Wurzelrechnung vermisse ich die Regel vom Erweitern und Heben. Im 9. Abschnitt (Logarithmen) umgeht Verf. zunächst die Einführung der Zeichen *log* und *num*, indem er $2 = 10^{0.30103}$ statt $\log 2 = 0{,}30103$ schreibt. Thatsächlich werden hierdurch die sog. Logarithmensätze entbehrlich gemacht, aber jene Schreibweise mit den vielen kleinen Ziffern im Exponenten möchte auf praktische Schwierigkeiten stofsen. Naturgemäfs sind die Anwendungen der Logarithmen auf Geometrie sehr zahlreich; es schliefst der Abschnitt mit Aufgaben über quadratische und kubische Ausdehnung durch die Wärme. Abschn. 10 gilt der Erweiterung des 5. Abschn. Bei der Erläuterung der verschiedenen Lösungsmethoden linearer Gleichungen mit 2 Unbekannten (11. Abschn.) finden sich 8 Aufgaben zur Bildung chemischer Gleichungen und 7 stöchiometrische Aufgaben. Eingangs der quadratischen Gleichungen fehlt deren Definition. Unter den Anwendungen (14. Abschn.) treffen wir auch trigonometrische Aufgaben. Ref. bezweifelt, dafs die Lösung vermittelst des Kosinussatzes und quadratischer Gleichungen für:

„*Geg.* a, c, α; a, $b-c$, α; a, $b:c$, γ; *gesucht* b“ Beifall findet; praktisch scheint mir dieser Weg keinesfalls zu sein. Alles, was von trigonometrischen Aufgaben geboten wird, segelt unter der Flagge: „Kosinussatz und quadratische Gleichungen“. So soll der Kosinussatz auch herhalten zur Ermittelung der Seiten eines gleichschenkligen Dreiecks aus deren Differenz und dem Winkel an der Spitze (die Aufgabe findet sich bei den Gleichungen 2. Grades mit mehreren Unbek.). Im 15. Abschn. (quadr. Gl. mit mehreren Unbek.(begegnen wir der wundesten Stelle des Buches: unter den 60 Aufgaben des § 8 stehen 28 Exemplare, welche nicht auf den zweiten Grad herabgedrückt werden können, als da sind: $x+xy+y=19$, $x^2y-xy^2=12$; $x+xy-y=7$, $x^2y+xy^2=30$; $x^3+y^3=a$, $x^2+y^2=b$ u. s. w. Blofse Versehen liegen hier nicht vor: bei den Anwendungen (16. Abschn.) werden die Kanten zweier Würfel gesucht, wenn die Summen ihrer Oberflächen und ihrer Volumina bekannt sind etc. Dem 17. Abschn. (Reihen) vermag Ref. keine weiteren Eigentümlichkeiten abzusehen, als dafs die in der Definition als konstant bezeichnete Differenz allenthalben als die konstante Differenz mitgeführt und dafs in den Aufgaben Beamtengehälter bis zum Ermüden verarbeitet werden; übrigens sind die konstanten Quotienten bei den Aufgaben über geometrische Reihen mehrfach ungünstig gewählt. Aus Abschn. 18 sei als irrtümlich hervorgehoben der Zusatz: Die Gleichung $k=a\,(1+0{,}01\,\mathrm{p})^n$ gilt auch für den Fall, dafs n eine gebrochene oder eine gemischte Zahl ist.

Von Einzelheiten seien erwähnt: a ccm wiegen gleich b g; Bruchsbruch statt Doppelbruch; kl. g. Dividend neben gr. g. Teiler; der Multiplikand wird dem Multiplikator prinzipiell, aber nicht konsequent, nachgestellt. Eine Reihe von Aufgaben über Weingeistmischungen betreffen Irrealitäten.

Die preufsische Schulorthographie ist im allgemeinen durchgeführt. Es fällt auf, dafs die Plus- und Minuszeichen bei den Exponenten ebensogrofs gedruckt sind wie bei den Basen. Druckfehler und Versehen sind in sehr erheblicher Anzahl vorhanden, so zahlreich, dafs ein Lehrer, der nach dieser Sammlung unterrichtet, erst bis ins einzelne revidieren mufs, ehe er aufgiebt.

Alles erwägend halte ich die Sammlung in ihrer gegenwärtigen Gestalt zum Gebrauche an höheren Schulen für wenig geeignet. Nach Ausmerzung der Fehler würde jedoch ihre Anwendbarkeit an realistischen Lehranstalten wohl keinen Bedenken unterliegen.

Mülheim a. d. Ruhr. A. Emmerich.

1) L. Lahrs, Leitfaden des evangelischen Religionsunterrichtes für die oberen Klassen höherer Schulen; Breslau, Königliche, Universitäts- und Verlagsbuchhandlung von Ferd. Hirt, 1889. 131 S. gr. 8. 1,25 M.
2) L. Lahrs, Kleine Sitten- und Glaubenslehre für höhere evangelische Schulen im Anschlufs an die fünf Hauptstücke des Katechismus Dr. M. Luthers, nebst einem Anhange. Ebenda 1889. IV, 76 S. 8. geb. 0,60 M.
3) J. Röttig, Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Schulen. Halle a. S., Verlag von Eugen Strien, 1889. 96 S. 8. 1,20 M.
4) W. A. Hollenberg, Hülfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in Gymnasien. 38. Auflage. Berlin, Verlag von Wiegandt und Grieben, 1890. VIII, 320 S. gr. 8. 2,50 M.

Der erstgenannte Verfasser, Oberlehrer am städtischen Real-Gymnasium zu Königsberg i. Pr., hat seine beiden Bücher für das Bedürfnis und den Gebrauch zunächst seiner eigenen Schüler geschrieben, setzt daher die Kenntnis des Griechischen nicht voraus und giebt den griechischen Namen für Testament durch diatheke mit lateinischen Lettern wieder. Er rechnet indes auf die Benutzung seines Leitfadens auch in Gymnasien, denn in einem Anhange sind das Apostolicum und Nicaenum in griechischer Sprache mitgeteilt. Der Leitfaden umfafst auf 83 Seiten die Bibelkunde des Alten und Neuen Testaments und die Kirchengeschichte samt den ökumenischen Symbolen und der Augustana. Die biblische Geschichte soll im Anschlufs an die Lektüre der Bibel in Luthers Übersetzung gelehrt werden, zu welchem Zwecke die zu lesenden wichtigsten Bibelabschnitte durch Zahlen angegeben sind. Die sprachliche Darstellung ist kurz und bestimmt, der Lehrstoff überall knapp, aber doch ausreichend bemessen, und die äufsere Anordnung des Buches durchweg klar und übersichtlich. Die Kirchengeschichte im besonderen bietet dem Schüler nur, was er notwendig nicht nur lernen, sondern auch im Gedächtnis behalten mufs, und überläfst das Weitere dem Vortrage und der Erläuterung des Lehrers. Das Buch ist daher sehr wohl geeignet, als Grundlage für den Religionsunterricht in Real-Gymnasien zu dienen. Hinsichtlich der Reihenfolge, in der die Briefe Pauli besprochen werden, wäre jedoch eine Änderung wünschenswert. Der Verf. behandelt sie nicht in ihrer chronologischen Aufeinanderfolge, sondern nach der ihnen im Neuen Testament gegebenen Anordnung. Wenn es nun S. 39 zum Galaterbriefe heifst, dafs Paulus in ihm noch nachdrücklicher als im Römerbriefe die Rechtfertigung aus dem Glauben lehre, so kann das leicht in dem Schüler die Meinung erwecken, dafs der Galaterbrief nach dem Römerbriefe geschrieben sei. Da die Schüler die Abfassungsjahre der Briefe lernen sollen, so wird ihnen diese Aufgabe durch eine chronologische Anordnung jedenfalls erleichtert werden. — Die Sitten- und Glaubenslehre hat der Verf. in einer besonderen Schrift im Anschlufs an den Lutherschen Katechismus für die mittleren Klassen einer höheren Lehranstalt be-

handelt. Sie enthält sachliche Erklärungen, Bibelsprüche und stellenweise Erklärungen aus der Augustana in lateinischer Sprache, letztere aus dem Grunde, weil das Werk in den oberen Klassen neben der Lektüre jener Bekenntnisschrift zu Wiederholungen benutzt werden soll. Der Verf. gesteht, dafs er durch äufserliche Gründe der Zweckmäfsigkeit — die jedoch nicht angegeben werden — zu der Absonderung der Sitten- und Glaubenslehre von dem Leitfaden veranlafst worden sei. Angemessener aber wäre die Bearbeitung der Glaubenslehre für den Standpunkt der oberen Klassen gewesen, weil diese Disziplin hier den Abschlufs und die Krönung des Religions-Unterrichtes bildet.

Ein Werk von ähnlichem Umfange wie der Leitfaden von Lahrs ist das Hilfsbuch für den evangelischen Religions-Unterricht von Röttig. Es umfafst auf 96 Seiten die Kirchengeschichte und die Dogmatik samt den ökumenischen Symbolen und der Augustana, enthält aber keinen Abschnitt über Bibelkunde. Hinsichtlich der letzteren bemerkt der Verf., dafs er niemals das Bedürfnis eines Lehrbuches empfunden habe; dafs es sich vielmehr empfehle, die Bibel selber zu lesen und damit die Bibelkunde zu verbinden. Im übrigen ist sein Hülfsbuch noch knapper gefafst als der oben erwähnte Leitfaden. Auf einzelne historische Vorgänge wird nur mit wenigen Worten oder einem Namen mit Hinzufügung einer Jahreszahl verwiesen. Das Streben nach Kürze aber hat doch hier und da den Verf. zu weit geführt. Über die Anfänge der christlichen Gemeinde in Rom und die Gründe und Ursachen der ersten Christenverfolgung erfahren wir nichts. Das Hülfsbuch beginnt mit der Erwähnung des Königs Abgar Bar Manu von Mesopotamien (um 170 n. Chr.), auf dessen Bekanntschaft die Schule wohl verzichten kann.

Eingehender als die alte und mittlere Zeit ist die neuere seit der Reformation dargestellt; die Entwicklung der Lutherischen Kirche im 17. und 18. Jahrhundert, die Entfaltung des Kirchenliedes und die Bemühungen eines Spener, Francke, Joh. Arndt, Scriver u. a. um die Förderung des christlichen Lebens und ihre Opposition gegen den Buchstabenglauben der protestantischen Orthodoxie sogar in ausgiebiger, besonders gelungener Weise. — Der dogmatische Abschnitt beginnt mit der Ableitung des Wortes Religion von relegere, obwohl diese Etymologie Ciceros bereits von Lactanz widerlegt und überhaupt aus der etymologischen Erklärung des Wortes für den Begriff Religion nicht viel zu gewinnen ist. In der Lehre von der Inspiration ist durch Schriftbeweis S. 38 und 39 zwar die göttliche Seite der Bibel dargestellt, aber nicht auch ihre menschliche, wie sie 2. Corinth. 4, 7 hervorgehoben wird. Im übrigen hat der Verf. in diesem Abschnitte mit seinen Lehrsätzen die beweisenden Bibelstellen, die er wörtlich anführt, stilistisch so geschickt verbunden, dafs sein Vortrag, der Citate ungeachtet, ein fliefsender bleibt. Ein besonderer Para-

graph behandelt die Grundzüge der christlichen Sitten- und Pflichtenlehre im engen Anschlufs an den Dekalog, der dabei trefflich verwertet worden ist. Wer gleich dem Verf. glaubt, einen Abrifs der Bibelkunde bei dem Unterrichte entbehren zu können, wird in dem Hilfsbuche eine genügende Stütze finden.

Neben diesen eben erschienenen Lehrbüchern ist hier auch eines der älteren zu gedenken, welches den Vorzug besitzt, durch zeitgemäfse Verbesserungen, die es erfährt, immer jung und neu zu bleiben. Es ist das Hülfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in Gymnasien von W. A. Hollenberg, welches in seiner acht und dreifsigsten Auflage jetzt vorliegt. Ein Werk, das wie kaum ein zweites dieser Art eine weite Verbreitung gefunden, vielen Generationen von Gymnasialschülern als Leitfaden und vielen Verfassern ähnlicher Bücher als Muster gedient hat, bedarf als allgemein bekannt hier keiner besonderen Besprechung. Es genügt, hervorzuheben, was die 38. Auflage Neues bietet. „In den letzten Jahrzehnten", so bemerkt der Verf., „haben sich auf dem kirchlichen Gebiete so wichtige Ereignisse zugetragen, und neuere Forschungen haben so manche Berichtigungen und Ergänzungen biblischer und kirchenhistorischer Annahmen gebracht, dafs die geringen Verbesserungen, die sich in den Stereotyp-Auflagen noch anbringen liefsen, nicht mehr genügten und das Hülfsbuch hinter den gegenwärtigen Anforderungen zurückzubleiben drohte." Dieser Umstand veranlafste eine durchgängige Revision, welche der Verf. mit Unterstützung seines Bruders, des Prof. J. Hollenberg in Bielefeld, vorgenommen hat, und einen vollständigen Neudruck.

5) **Wilhelm Moeller, Lehrbuch der Kirchengeschichte, I. Band (Sammlung theologischer Lehrbücher). Freiburg i. B., Akademische Verlagsbuchhandlung von L. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1889. XII u. 576 S. 11 M.**

Die rege Thätigkeit auf dem Gebiete der kirchenhistorischen Forschung in unserer Zeit bekundet sich in der Publikation nicht allein zahlreicher Einzelabhandlungen und neuer Quellenschriften, sondern auch umfassender Gesamtdarstellungen der Kirchengeschichte. Das Jahr 1885 brachte uns den I. Band von Karl Hases Kirchengeschichte, der die ersten Jahrhunderte n. Chr. umfafst; und jetzt bietet uns Moeller ebenfalls den I. Band eines kirchengeschichtlichen Werkes dar, welcher inhaltlich dem eben genannten parallel läuft. Hases Arbeit dürfte inzwischen in vieler Hände gekommen und auch viel gelesen sein, so dafs sich ein Vergleich zwischen ihr und M.s Lehrbuch wie von selbst aufdrängt. Hase legte in seiner KG. am Schlusse seines Lebens in der bekannten geistvollen Weise die Resultate umfassender Quellenstudien und reicher Lebenserfahrungen nieder. Er erzählt dabei gern von eigenen Erlebnissen, wie er die römischen Katakomben und Museen besucht, jüngeren Gelehrten Anregung zu Spezialforschungen und

sogar Paul Heyse zur Abfassung einer dem christlichen Sagenkreise sich zuwendenden Novelle gegeben hat. Mit Vorliebe verweilt er bei der Charakterschilderung hervorragender christlicher Persönlichkeiten, wie des Origenes, Cyprian, Augustinus u. a. M.s Werk trägt einen wesentlich anderen Charakter an sich. Es ist im vollendeten Sinne ein Lehrbuch für Studierende und Forscher; denn es erzählt nicht blofs die kirchenhistorischen Thatsachen, sondern führt auch unmittelbar in die Quellen und den Gang der Forschung selbst ein. Die kirchengeschichtliche Litteratur ist in ihrer ganzen Vollständigkeit angeführt. Mit Recht hebt der Verf. in einem Vorworte hervor, dafs die lebendige geschichtliche Anschauung nur in Berührung mit den Quellen erworben und genährt werden kann und das Schöpfen aus ihnen der rechte Weg ist, die Freude an diesem Studium zu beleben. Daraus ergiebt sich, dafs wir es hier nicht mit einem Lehrbuche für die Schule, sondern nur für den Lehrer zu thun haben, der im Zusammenhange mit den Fortschritten in den kirchenhistorischen Disziplinen zu bleiben wünscht. — Seinen Standpunkt als Forscher hat der Verf. mit der Bemerkung charakterisiert, dafs es die Aufgabe eines Lehrbuches sei, zwar die noch im Flusse befindlichen Untersuchungen erkennbar zu machen, aber hinsichtlich noch ungesicherter Hypothesen Zurückhaltung zu üben. Demzufolge spricht er sich, um ein paar Einzelheiten anzuführen, für die Annahme des Aufenthaltes des Petrus in Rom nach der neronischen Verfolgung, wie für den Märtyrertod des Apostels daselbst aus, während er andererseits sich ablehnend gegen Lipsius' Ansichten über die Clementinen verhält (S. 83). Hinsichtlich der Echtheit des 4. Evangeliums, der Ignatianischen Briefe und anderer altchristlicher Schriften giebt er die Gründe an, welche für und wider dieselbe sprechen (S. 93), ohne sich ganz bestimmt für die einen oder die anderen zu erklären. Andererseits zögert er jedoch nicht mit seiner Anerkennung, wo die Untersuchung zu einem Abschlusse gelangt ist. So verwirft er die Ableitung des Namens der Elkesaitensekte von einem Stifter Elxai, weil erwiesenermafsen die Sekte ihren Namen einem von ihr gebrauchten Religionsbuche chel khesaj = die verborgene Kraft verdankt. — Auf weitere Einzelheiten des gelehrten Werkes einzugehen, ist nicht erforderlich; nur in betreff der Litteraturnachweise möge der Verf. die Bemerkung gestatten, dafs manche Abschnitte in Rankes Weltgeschichte wohl Berücksichtigung verdienten. Die Stellung Konstantins des Grofsen zum Christentum und zur Kirche und der religiöse und mythische Ideenkreis Julians des Abtrünnigen sind von Ranke meisterhaft dargelegt.

6) **Karl Noack, Kirchengeschichtliches Lesebuch. Zweite vermehrte Auflage. Berlin, Nicolaische Verlags-Buchhandlung (R. Stricker), 1890.**

Das Erscheinen dieses Buches in 2. Auflage legt Zeugnis dafür ab, dafs es sich als ein treffliches Hülfsmittel bei dem Religions-

unterrichte bewährt hat. In der That ist es für Schulen wie für Lehrer gleich schätzenswert, für jene als eine religiös bildende, geschichtlich interessante Lektüre, für diese als eine Sammlung kirchenhistorischer Quellen, an welche der Lehrvortrag sich anlehnen kann. Über den Wert des Buches dürfte daher kaum ein Zwiespalt der Meinungen obwalten, ein solcher höchstens in betreff des Mafses und der Auswahl des Stoffes sich geltend machen. Auch in dieser Hinsicht kann man im allgemeinen dem Verf. beistimmen. Ausschliefsen würde Ref. Cyprians Schrift: Über den Stand der Jungfrauen, da sie Erörterungen über das altrömische üppige Badeleben und Hochzeitsgelage bedingt, für welche Schüler doch noch nicht reif sind. Dafür könnte den Apologeten mehr Raum gewährt werden, so dafs Tertullians Apologeticus noch ausführlicher mitgeteilt würde und auch die Schrift des Minucius Felix und der Brief an den Diognet Berücksichtigung fänden. Ref. hat bei seinen Schülern immer gespannte Aufmerksamkeit gefunden, wenn er ihnen eine dieser Apologieen vorlas und erläuterte. Vor Luthers Thesen könnte auch einer der Tetzelschen Ablafszettel eingefügt werden. Die Bestimmung des Buches als Lektüre für Schüler dürfte auch hier und da eine erläuternde Bemerkung notwendig machen, namentlich wo es sich um Angaben des unkritischen Eusebius handelt. Dafs Petrus, wie Eusebius berichtet, schon unter Claudius (also zwischen 41 und 54) nach Rom gekommen sei, ist ein längst erwiesener Irrtum. Ferner: was denkt sich der Schüler dabei, wenn Luther in dem Briefe vom 26. Oktober 1516 sich „Vicarius, das ist elfmal Prior, und Fischaufseher zu Leiztkau“ nennt? Derartige Fragen drängen sich bei der Lektüre mehrfach auf, und ihre Beantwortung in kurzen Notizen würde die Bedeutung des Buches, welchem eine weite Verbreitung zu wünschen ist, nicht unwesentlich erhöhen.

Berlin. J. Heidemann.

Berichtigung.

In meiner Besprechung der deutschen Litteraturgeschichte von Ferdinand Schultz (Jahrgang 1890) habe ich eine Behauptung auf S. 295 zu berichtigen. Napoleon hat allerdings zu Goethe gesagt „vous êtes un homme“; des letzteren eigne Angabe (Hempel, Bd. 27 S. 324) verdient jedenfalls den Vorzug vor v. Müllers Bericht, den Biedermann in Goethes Gesprächen, II 223, abgedruckt hat; dieser letztere hatte mich irre geleitet.

Karlsruhe. G. Wendt.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Der Gymnasialverein.

Die Heidelberger Erklärung im Juli 1888 war ein notwendiges Zeugnis gegenüber einer Agitation, welche durch unzutreffende Darstellungen die öffentliche Meinung über das Wesen und den Zustand der Gymnasien irre zu leiten schien. Die Lehrer an denselben enthielten sich einer allgemeineren Kundgebung. Es kam aufserhalb ihres Kreises lediglich die Überzeugung derjenigen zum Ausdruck, welche in der Beeinträchtigung oder Verwerfung der humanistischen Bildung die Preisgebung eines nationalen Gutes und die Untergrabung der Grundlagen für viele Zweige wissenschaftlicher Studien und wichtiger Berufsarten erkannten. In den Gymnasien waltete keineswegs ein Geist der Entfremdung, der die Aufgaben der Gegenwart, die höher gestellten Ziele im Dienste des Staates und des Vaterlandes, die dringenderen Pflichten für die Versöhnung sozialer Gegensätze oder die Bedeutung der grofsartigen Ergebnisse auf dem Gebiete der Naturwissenschaften, des gewerblichen Lebens und des Welthandels unbeachtet gelassen hätte. Aus ihren Schülern hatte sich unzweifelhaft die Mehrzahl der Männer gebildet, deren geistige Kraft und hingebende Treue an führender Stelle für die Erwerbung der wertvollsten Güter im Gewinn eines gesicherten weiteren Feldes der Thätigkeit wirksam gewesen ist. Die deutschen Gymnasien durften sich von dem Vorwurfe nicht getroffen fühlen, dafs sie einen Rückgang in der Entwicklung der heranwachsenden Jugend verschuldeten oder in Zukunft einer solchen Anklage mit Recht würden unterworfen werden können. Es fehlt ihren Leitern und Lehrern nicht an einem ernsten Willen und lebendigen Streben, aufmerksam zu bleiben und zu prüfen, wie ihre Bildungswege und Bildungsmittel vor den Anforderungen der Gegenwart bestehen. Aber dadurch erwuchs ihnen auch die Pflicht, Mifsverständnisse zu berichtigen und ungegründete Angriffe abzuwehren. Sie fanden die Genugthuung, eine nähere Gemeinschaft mit den Freunden ihrer Anstalten pflegen zu dürfen und dadurch ihre eigene Berufsfreudigkeit zu stärken. Es entstand daher durch den Direktor des Gymnasiums zu Heidelberg, Professor Dr. G. Uhlig, in Verbindung mit nord- und süddeutschen Schulmännern für Mitteilungen und Erörterungen unter dem Namen: Das humanistische Gymnasium, eine Zeitschrift, von welcher im letztvergangenen

Jahre drei Nummern ausgegeben worden sind und für den ersten Jahrgang noch eine vierte Nummer zu erwarten ist. Dieselbe wollte Klarheit über das verbreiten, was unter den eigentümlichen Verhältnissen der Gegenwart im Interesse der humanistischen Anstalten notwendig erscheint. Sie stellte sich die Aufgabe, über die wichtigeren Verfügungen, Landtags- und Vereinsverhandlungen zu berichten, welche das höhere Schulwesen betreffen. Ferner sollten die gegen unsere Gymnasien gerichteten Angriffe, soweit sie der Art sind, dafs ihnen in weiteren Kreisen Beachtung geschenkt werden könnte, einer Kritik unterzogen werden. Drittens war die Absicht, in sachgemäfse Erwägungen einzutreten, in welchen Beziehungen das heutige Gymnasium nach Organisation oder Verfahren bessernder Änderungen bedürfe.

Die Teilnahme, welche diese Zeitschrift sich erwarb, hat die Anregung dazu gegeben, die Gesinnungsgenossen zu einem Vereine zu sammeln, dessen Zweck die Verteidigung und Sicherung der wesentlichen Bedingungen für das Gedeihen der Gymnasialbildung sein soll. Es ist gelungen, diese Absicht in der Zeit zur Ausführung zu bringen, wo die berufensten Männer zur Beratung der Schulfrage in Berlin versammelt waren. Im Verlaufe der Schulkonferenz, welche durch Einleitung und Beschliefsung von Allerhöchster Stelle die entscheidenste Bedeutung erhalten hat, gelangte der Gymnasialverein zu seiner nächsten Gestaltung. Die Beteiligten waren von der Überzeugung erfüllt, dafs das Gymnasium in den sich vorbereitenden Veränderungen seiner Verfassung die Wege zu suchen habe, auf denen seine Bestimmung erreichbar bleiben werde. Der Verein wird erfolgreich werden können sowohl zur Verständigung unter den Lehrern als auch zur Herstellung einer Verbindung mit denen, welche in anderen Stellungen die humanistische Bildung anerkennen und würdigen; der Wunsch und die Zuversicht ist vorhanden, dafs innerhalb der Gesamtheit sich nach den örtlichen Verhältnissen der einzelnen Gymnasien in freier Weise Gesellschaften und besondere Vereine bilden, in denen ein Meinungsaustausch stattfinden kann. Die Gemeinsamkeit und Einheit wird auch ferner die genannte Zeitschrift durch kürzeste Zusammenstellung des sich darbietenden Stoffes und eine Generalversammlung aufrecht zu halten haben, deren Geschäfte bei jeder Wiederkehr derselben einem allgemeinen Vorstande übertragen werden.

Die Gründung des Vereins erfolgte am 15. Dezember v. J. Die Zahl derjenigen, welche ihren Beitritt angekündigt hatten, betrug bereits über 1500. Dieselben waren von der beabsichtigten Konstituierung benachrichtigt und zu derselben eingeladen worden, obgleich vorauszusehen war, dafs nur eine Minderheit auswärtiger Mitglieder, die in allen Teilen Deutschlands zerstreut waren, würden erscheinen können. Es fand sich aber eine ansehnliche Versammlung während der Abendstunden zu Berlin im Hôtel de Rome ein. Aufser einheimischen Gymnasialdirektoren und Gymnasiallehrern waren Professoren der Universität, Mitglieder des Reichstages und des Abgeordnetenhauses, Richter, Ärzte u. a. anwesend. Der Fürstbischof Dr. Kopp aus Breslau ehrte die Zusammenkunft durch seine Gegenwart. Es beteiligten sich die Professoren und Mitglieder der Akademie der Wissenschaften G.-R. Dr. Ernst Curtius, G.-R. Dr. Vahlen, G.-R. Dr. Weinhold, Dr. Diels, Dr. Otto Hirschfeld, Geh. Justizrat Dr. Gierke, Dr. Zupitza, die Abgeordneten Geh. Sanitätsrat Dr. Graf aus Elberfeld, Freiherr v. Heeremann aus

Münster, Prof. Dr. Kropatscheck, ferner G.-R. Provinzial-Schulrat Dr. Kruseaus Danzig, Geh. Oberschulrat Dr. Albrecht aus Strafsburg, Provinzial-Schulrat Dr. Deiters aus Coblenz, von auswärtigen Direktoren: Buchwald-Fürstenwalde, Fritzsche-Güstrow, Hartwig-Frankfurt a. M., Heine-Brandenburg a. H., Jäger-Köln, Kolbe-Treptow, Lück-Steglitz, Schultz-Charlottenburg, Volkmann-Pforta, Warschauer-Wittenberg, Weicker-Stettin u. a.

Die von dem Unterzeichneten geleitete Verhandlung schlofs sich an einen gedruckt zur Verteilung gebrachten Entwurf der Satzungen, dessen Wortlaut folgender war: „§ 1. Der Gymnasialverein verfolgt den Zweck, die humanistische Schulbildung zu wahren, sowohl durch Abwehr nicht gerechtfertigter Angriffe, als durch Erwägung der Besserungen, deren die humanistischen Gymnasien hinsichtlich ihrer Organisation oder des Unterrichtsbetriebes etwa bedürfen. Er wird sich zugleich bemühen, zur Beseitigung äufserer Hemmnisse, mit denen das heutige Gymnasium zu kämpfen hat, mitzuhelfen und auch für die Interessen der akademisch gebildeten Lehrer einzutreten. § 2. Der Verein hat jährlich eine Generalversammlung an wechselndem Ort, daneben eventuell Versammlungen von Ortsvereinen. § 3. Die sonstige Verbindung der Mitglieder geschieht durch ein jährlich viermal denselben zugestelltes Organ. § 4. Der Verein hat einen Vorstand, bestehend aus fünf Mitgliedern, welche jährlich durch die Generalversammlung gewählt werden. Dieselben verteilen unter sich die Geschäfte des Vorsitzenden, seines Stellvertreters, des Kassierers, des Schriftführers und des Redaktors der Zeitschrift. § 5. Der jährliche Mindestbeitrag ist zwei Mark, wofür den Mitgliedern die Zeitschrift kostenfrei zugeschickt wird.“

Auf den Bericht des Direktors Uhlig wurde der Entwurf von Paragraph zu Paragraph zur Debatte gestellt. Aufser einigen Änderungen in der Formgebung wurde zu § 4 der Zusatz beschlossen, dafs der Vorstand das Recht haben solle, sich durch Kooptation zu verstärken. Auch wurde angeregt, die Generalversammlung mit den Philologenversammlungen in Verbindung zu bringen. Schliefslich gelangte der ergänzte Entwurf zur allgemeinen Annahme. Der Vorstand wurde auf Vorschlag des Geh. Oberschulrates Dr. Albrecht aus folgenden Mitgliedern zusammengesetzt: G.-R. Prof. Dr. Zeller-Berlin, Universitätskurator G.-OR. Dr. Schrader-Halle, Fabrikbesitzer Dr. Frowein-Elberfeld, Direktor Dr. Uhlig-Heidelberg, Direktor Dr. Kübler-Berlin.

Die Vorstandsmitglieder traten am nächstfolgenden Tage zu einer ersten Beratung zusammen und verteilten die Geschäfte in der Art, dafs G.-R. Zeller den Vorsitz, G.-OR. Schrader die Stellvertretung, Direktor Uhlig die fernere Redaktion der Zeitschrift und der Unterzeichnete die Schriftführung übernahm. Kooptiert wurden die Herren Oberschulrat Dr. v. Bamberg-Gotha, Rektor Dr. Herm. Bender-Ulm, Geh. Sanitätsrat Dr. Graf-Elberfeld, Direktor Dr. Jäger-Köln, Abgeordneter Prof. Dr. Kropatschek-Berlin, Geh. Oberschulrat Direktor Dr. Schiller-Giefsen, Rektor Dr. Wohlrab-Dresden, Prof. Dr. Theob. Ziegler-Strafsburg. Dieselben haben sich inzwischen zur Annahme bereit erklärt. Aus Bayern steht die Ergänzung durch drei Mitgliedern noch bevor. Die Kassenführung hat Stadtrat Lobstein zu Heidelberg übernommen. Persönliche Benachrichtigung aller Mitglieder über den Vorgang der Gründung, Übersendung der Satzungen und Mitteilung über die Art der Beitragszahlung wurde vorbehalten.

Die Mitgliederzahl ist bis zum Schlufs des vorigen Jahres im ganzen bis auf 1679 gewachsen. Davon bestehen 1240 aus Direktoren und Lehrern von Gymnasien und Progymnasien. Aus den preufsischen Provinzen gehören zu denselben 774 Teilnehmer, aus den übrigen deutschen Ländern 466. Anderen Berufsstellungen gehören in Preufsen 180 und aufserhalb Preufsens 259 Mitglieder an.

Berlin, Anf. Januar 1891. O. Kübler.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königsreichs Preufsen[1]) XXXI - XXXII.

Der einunddreifsigste Band der Verhandlungen in den preufsischen Direktoren-Versammlungen enthält den Bericht über die vierte Versammlung in der Provinz Schleswig-Holstein, welche im Jahre 1889 in den Tagen vom 12. bis 14. Juni in Schleswig stattfand. Bei derselben waren zwanzig Anstalten der Provinz vertreten. Dazu kamen noch vier Gäste.

Der erste Beratungsgegenstand betraf die Erfahrungen, welche hinsichtlich der durch die neuen Lehrpläne von 1882 herbeigeführten Neuordnung des griechischen Unterrichts gemacht worden sind, und die Art ihrer Verwertung. Von den 26 angenommenen Thesen heben wir folgende hervor: Es ist wünschenswert, dafs nach Vermittelung der notwendigsten Vorkenntnisse in UIII mit zusammenhängender Lektüre begonnen und die Formenlehre im Anschlufs an diese gelernt werde; für diesen Unterrichtsgang werden geeignete Lehrbücher herzustellen sein. — Das grammatische Pensum der UIII umfafst die Formenlehre bis zu den verbis liquidis einschliefslich. — In OIII ist die Formenlehre zum Abschlufs zu bringen. — In OIII ist dem syntaktischen Unterricht der II insofern vorzuarbeiten, als die wichtigsten Thatsachen der Kasuslehre, die gebräuchlichsten Präpositionen, die in der Lektüre häufig vorkommenden Participial- und Infinitivkonstruktionen im unmittelbaren Anschlufs an den Schriftsteller empirisch eingeprägt werden; auch gelegentliche Belehrungen über einzelne Teile der Moduslehre sind nicht auszuschliefsen. — Die Lektüre der Anabasis beginnt am zweckmäfsigsten nach der ersten Durchnahme der Verba auf *μι*, spätestens in der vierten Woche nach Ostern. — In der OIII sind der Lektüre mindestens vier Stunden in der Woche zu widmen. — Die Homerlektüre ist in III nicht zu beginnen. — Den Mittelpunkt des grammatischen Unterrichts in II bildet die Moduslehre, die Kasuslehre sowie die wichtigsten Punkte aus der Lehre von den Präpositionen sind zunächst aus der Lektüre zu lernen; später tritt eine Zusammenfassung der empirisch gewonnenen Kenntnisse ein; doch ist die systematische Behandlung der Kasuslehre sowie der Präpositionen äufserst knapp zu halten. — Auch in der ungeteilten Sekunda ist Herodot zu lesen. — Aufser Herodot sind in II Xenophon und Lysias zu lesen; Isokrates eignet sich besonders für OII. — Die sechs griechischen Stunden in jeder I sind in der Regel in eine Hand zu legen. — Prosa und Poesie sind in I in gleicher Weise zu berücksichtigen. — In jedem Jahre ist eine Tragödie des Sophokles zu lesen.

---

[1]) Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1889.

Den zweiten Gegenstand der Tagesordnung bildete die Phonetik im neusprachlichen Unterrichte der höheren Lehranstalten. — Angenommen wurden folgende Thesen: 1) Die den neusprachlichen Unterricht erteilenden Lehrer müssen mit den wichtigsten Ergebnissen der Phonetik vertraut sein. Von den Lehrern, welche den ersten deutschen Unterricht und den Gesangunterricht erteilen, ist wenigstens eine gute, möglichst dialektfreie Aussprache des Hochdeutschen zu verlangen. — 2) Theoretische Unterweisung in der Phonetik (Lautphysiologie) ist im neusprachlichen Unterrichte nicht zu verlangen. — 3) Wie einerseits auf die Beseitigung anstöfsiger dialektischer Eigentümlichkeiten in der Aussprache zu achten ist, so kann andererseits auch der Dialekt zur leichteren Erlernung fremdsprachlicher Laute verwandt werden. — 4) Der Aussprache-Unterricht mufs der unmittelbaren Erfassung der fremden Laute möglichst grofsen Spielraum lassen. Bei der Erteilung praktischer, der Theorie entlehnter Winke ist mit Vorsicht zu verfahren. — 5) Lauttafeln sind entbehrlich. — 6) Die Belehrung über die Aussprache ist dem Lehrer allein zu überlassen und hat aus den Schulbüchern wegzubleiben. — 7) Die Formenlehre mufs sich auf die Schriftsprache in ihrer gegenwärtigen Schreibung gründen, doch ist dabei dem rein Lautlichen gebührend Rechnung zu tragen.

Es folgt drittens die Beratung über die Frage: Sind mit Rücksicht auf einen gewissen Abschlufs der Schulbildung für den Lehrplan der höheren Schulen mit siebenjähriger Lehrzeit Abweichungen von demjenigen der betreffenden Vollanstalten zu empfehlen, beziehungsweise welche? Es ergeben sich folgende Thesen: 1) Die höheren Schulen mit siebenjähriger Lehrzeit haben als Ziel ihres Unterrichts die Reife für die I der betreffenden Vollanstalten durchaus festzuhalten. — Die Progymnasien haben sich eng an den Lehrplan der Gymnasien anzuschliefsen, die Realprogymnasien und Realschulen aber unter event. Abweichung von den betr. Vollanstalten ihren Lehrplan so zu gestalten, dafs den nach dem vollendeten sechsten Jahreskursus abgehenden Schülern ein gewisser Abschlufs der Schulbildung zu teil werde. 2) In den Sprachen, in der Geographie, in der Mathematik und in den technischen Fächern ist auch für die Realgymnasien und die Realschulen der Lehrplan der betreffenden Vollanstalten mafsgebend. 3) In jedem Jahre der II (der I bei den Realschulen) sind Teile der Kirchengeschichte durchzunehmen. 4) a. In der II des Realprogymnasiums wird die alte Geschichte in den beiden Sommerhalbjahren, die deutsche Geschichte in den Winterhalbjahren durchgenommen. 6) In den Realschulen wird die alte Geschichte nur in der IV eingehend behandelt und in den folgenden Klassen wiederholt und erweitert. 5) Der Abschlufs der Naturbeschreibung erfolgt in den beiden Sommerhalbjahren, die erste Einführung in die Chemie in den beiden Winterhalbjahren der II. 6) In dem Unterricht der Physik und Chemie besteht zwischen den Realprogymnasien und Realschulen einerseits und den entsprechenden Vollanstalten andererseits kein qualitativer, sondern nur ein quantitativer Unterschied, indem in beiden Disziplinen in jeder Anstalt das ganze Gebiet zu behandeln ist.

Der nächste Gegenstand der Tagesordnung bildet Ziel und Einrichtung des Unterrichts in der Physik auf den höheren Lehranstalten der verschiedenen Arten. Es werden folgende Thesen angenommen: 1) Der Zweck des physikalischen Unterrichts ist die Befähigung des Schülers, an den beobachteten

Erscheinungen die Gesetze aufzufinden und umgekehrt aus den gefundenen Gesetzen die Erscheinungen herzuleiten. 2) Der Primaner des Gymnasiums wie der Realanstalten mit neunjähriger Lehrzeit soll nicht fachwissenschaftlich vorgebildet, wohl aber dahin geführt werden, dafs er zu allen naturwissenschaftlichen Studien und zum Besuch der technischen Hochschulen vollkommen vorbereitet ist. 3) Der physikalische Unterricht ist in zwei konzentrischen Kreisen zu erteilen. Auf der Unterstufe ist derselbe vorwiegend experimentell-induktiv, auf der Oberstufe thunlichst mathematisch-deduktiv. 4) Die Reihenfolge des Stoffes ist nach einer Einleitung über die allgemeinen Eigenschaften der Körper nicht von entscheidender Bedeutung; ein jedes Lehrgebiet kann bei richtiger Behandlung an den Anfang treten. 5) Die Trennung der UII und OII in der Physik ist wünschenswert, jedoch ist ein propädeutischer Kursus der Elementarchemie einzuschalten. 6) Bei den Gymnasien und Progymnasien ist vor der Lehre vom Galvanismus ein kurzer propädeutischer Kursus der Elementarchemie einzuschalten. 7) Wünschenswert ist, dafs im Gymnasium die Mineralogie aus OIII entfernt und mit starker Einschränkung in den chemischen Unterricht eingefügt werde. 8) Es ist ferner wünschenswert, dafs bei den Gymnasien für alle Primaner, welche sich der Medizin, naturwissenschaftlichen oder technischen Studien widmen wollen, ein fakultativer Kursus der Chemie mit Einschlufs der Mineralogie eingelegt werden. 9) Die mathematische Geographie ist nicht zu einem vollen Halbjahreskurse auszudehnen, ihre Abschnitte sind vielmehr teils in den entsprechenden Gebieten der Physik zu behandeln, teils in die mathematischen Stunden als Übungsstoff zu verweisen. 10) Auf die meteorologischen Erscheinungen ist an den entsprechenden Stellen hinzuweisen, von einem Gesamtkursus der Meteorologie ist abzusehen. 11) Es empfiehlt sich, dafs der mathematische und physikalische Unterricht der I in eine Hand gelegt wird. 12) Schriftliche häusliche Arbeiten sind den Gymnasiasten nicht aufzugeben. In I R. werden Klassenarbeiten geschrieben und häusliche Ausarbeitungen angefertigt. 13) Physikalische Aufgaben dürfen keine mathematischen Schwierigkeiten bieten und nicht zu mathematischen Übungen führen, die vielmehr in die Mathematikstunden gehören würden; jedoch ist schon in II der mathematische Ausdruck der physikalischen Gesetze zu geben, soweit dort die Fassungskraft der Schüler es möglich macht. 14) Es ist wünschenswert, dafs von einer Empfehlung einer mathematisch-physikalischen Aufgabe in der Abiturientenprüfung des Gymnasiums abgesehen werde. 15) Es empfiehlt sich, bei geeigneten Gelegenheiten auch die Schüler experimentieren zu lassen. 16) Nicht zu entbehren für die Repetition ist ein Lehrbuch der Physik, in welchem sich auch gute Abbildungen der vorgeführten Apparate befinden. 17) Der Lehrapparat sei in jeder Hinsicht so gut und vollständig wie irgend möglich. Für schwieriger zu handhabende Apparate ist neben dem Inventar in einem besonderen Hefte die Gebrauchsanweisung aufzustellen; bei Mefsapparaten ist auf deren Fehler und individuelle Konstanten gleichzeitig hinzuweisen. 18) Die Schülerbibliothek ist mit einer ausreichenden Anzahl physikalischer Werke auszustatten, welche dem Verständnisse der einzelnen Stufen angepafst sind.

Fünfter Gegenstand der Tagesordnung: Wie ist der geographische Lehrstoff auf die einzelnen Klassen zu verteilen, und durch welche Mittel ist bei diesem Unterrichte die Anschauung der Schüler am zweckmäfsigsten zu unterstützen?

Angenommene Thesen: 1) Es wird gewünscht, der Geographie eine freiere Stellung im Lehrplan der höheren Unterrichtsanstalten zu geben, als sie nach den revidierten Lehrplänen von 1882 zu haben scheint, und ihr insbesondere die Möglichkeit zu gewähren, in ausgedehnterem Mafse mit dem naturwissenschaftlichen Unterricht in Verbindung zu treten. 2) Das Topographische bildet den Hauptinhalt des ganzen geographischen Unterrichts. Doch ist nach oben hin in steigendem Mafse der Zusammenhang zwischen den physikalischen Verhältnissen und der Völkergeschichte zum Verständnis zu bringen. 3) Grundlehren der Geographie, die zur Erklärung einer Reihe von Thatsachen der Länderkunde dienen, sind in allen Klassen in einer sich mehr und mehr vertiefenden Form in Erinnerung und zum Verständnis zu bringen. 4) Die systematische Behandlung der mathematischen Geographie ist dem mathematischen, beziehungsweise physikalischen Unterricht auf der obersten Stufe zu überlassen. 5) Physikalische und politische Geographie der einzelnen Länder sind in engster Verbindung zu behandeln. 6) Eine zusammenhängende Darstellung der allgemeinen Erdkunde gehört nicht auf die Schule, doch sind die Ergebnisse derselben bei Besprechung der topischen Verhältnisse, wenn auch mit weiser Einschränkung, stets zu verwerten. 7) Die hervorragendsten Erzeugnisse und Verkehrswege sind auch auf den Gymnasien im geographischen Unterricht zu behandeln. 8) Das den Realgymnasien und den verwandten Lehranstalten durch die revidierten Lehrpläne gesteckte Ziel läfst sich in der festgesetzten Stundenzahl sehr wohl erreichen. 9) In der Gymnasial-II ist ganz wie in der Real-II ein selbständiger geographischer Unterricht zu erteilen und dafür wöchentlich eine Stunde anzusetzen. 10) Für den in I notwendigen geographischen Unterricht sind bestimmte Stunden nicht anzusetzen. 11) Für das Abiturientenexamen der Gymnasien kommt die besondere Prüfung in der Geographie in Wegfall. 12) Da Gymnasien und Realanstalten im wesentlichen dasselbe geographische Pensum haben, so ist auch die Verteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Klassen für beide Schularten in durchaus gleicher Weise zu gestalten. 13) Der Unterricht gliedert sich in drei Kurse, von denen der erste die beiden unteren Klassen, der mittlere die IV und III, der dritte die II umfafst. 14) Den einzelnen Klassen ist folgendes Pensum zuzuweisen: VI Übersicht über die Erdoberfläche, V Europa, besonders Deutschland, IV Aufsereuropäische Erdteile, UIII Aufserdeutsches Europa, OIII Deutschland (Mittel-Europa), UII S. Aufsereuropäische Erdteile, W. Aufserdeutsches Europa, OII Deutschland (Mittel-Europa). 15) Die Anschauung ist sowohl Mittel wie Zweck des geographischen Unterrichts. 16) Nach kurzer Wiederholung der Heimatskunde beginnt der geographische Unterricht in der VI mit der Globuslehre. 17) Unter allen Mitteln, durch welche die Anschauung der Schüler unterstützt wird, sind Atlas und Wandkarte die weitaus wichtigsten. 18) Die Benutzung eines Globus ist für die Veranschaulichung der geographischen Grundbegriffe unentbehrlich, die Verwendung eines Telluriums und einer guten Reliefkarte empfehlenswert. 19) Die Atlaseinheit ist für die unteren und mittleren Stufen unerläfslich. 20) Ein Lehrbuch kann unter Umständen für den geographischen Unterricht entbehrt werden. Jedenfalls darf dasselbe während des Unterrichts nicht benutzt werden. 21) Das Vorzeigen und Besprechen geographischer Charakterbilder und ähnlicher Lehrmittel während des Unterrichtes selbst ist möglichst einzuschränken. 22) Den

Schülern ist die Bereicherung ihrer geographischen Anschauungen durch Bilder, Photographieen, durch Betrachtung von Naturalien u. a. im wesentlichen selbst zu überlassen. 23) Die Schülerbibliotheken haben auch geeignete geographische Werke anzuschaffen. Ferner empfiehlt es sich, dafs bei der Wahl der Aufsätze, der Lesestücke und der Vorträge auch der geographische Stoff nicht unberücksichtigt bleibe. 24) Auf das geographische Zeichnen ist nur geringe Zeit zu verwenden. Es darf nur Mittel zur Befestigung der gewonnnenen Anschauungen sein und niemals Unterrichtszweck werden.

Der 32. Band der Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preufsen seit dem Jahre 1879 enthält den Bericht der sechsten Direktoren-Versammlung in der Provinz Sachsen. An ihr nahmen 47 Schulmänner der Provinz Sachsen und 13 auswärtige Schulmänner teil.

Beratungsgegenstände waren erstens der Unterricht im Englischen. Es wurden folgende einzelne Thesen angenommen: 1) Die Kenntnis des Englischen ist ein wichtiger Bestandteil der allgemeinen höheren Bildung, ein Bestandteil, der die Kenntnis des Französischen an Wert mindestens erreicht. 2) Die Gymnasien haben die Pflicht, ihren Schülern die Erlernung des Englischen zu ermöglichen. 3) Auf dem Gymnasium ist das Englische als fakultativer Unterrichtsgegenstand einzuführen. 4) Der hebräische fakultative Unterricht ist gleichwohl in dem bisherigen Umfange beizubehalten.

Das zweite Thema, über welches verhandelt wurde, betraf die pädagogische und didaktische Vorbildung der Kandidaten des höheren Schulamtes. Nach einigen allgemeinen (grundlegenden) Thesen wurden folgende einzelne Thesen angenommen. 1) Der Kandidat ist bei seinem Eintritte in die praktische Vorbildungszeit zu vereidigen. 2) Der Eintritt in die Vorbildungszeit findet am besten Ostern statt; doch ist der Michaelistermin zulässig. 3) Die Vorbildung erfolgt am besten an einer Vollanstalt (Klasse VI bis I) mit Vorschule. 4) Der Kandidat hospitiert in den ersten Wochen, bevor er selbst unterrichtet, besonders in der Klasse, in welcher er Unterricht übernehmen soll. 5) Er hospitiert, nachdem er selbst zu unterrichten begonnen, auch in anderen Klassen nach einem vom Direktor aufgestellten Plane. 6) Die Zahl der Unterrichtsstunden des Kandidaten beträgt sechs bis neun. 7) Die geeignetsten Klassen für den Unterricht des Kandidaten sind V, IV; demnach VI, UIII; doch ist die Beschäftigung des Kandidaten auch in OIII und UII zulässig. 8) Der Kandidat ist in der Regel nur in solchen Gegenständen zu beschäftigen, für die er die wissenschaftliche Lehrbefähigung besitzt. 9) Der Unterricht des Kandidaten ist thunlichst auf wenige Klassen zu beschränken, am besten auf eine. 10) Am besten behält der Kandidat seinen Unterricht ein volles Jahr, falls er mit Beginn des Schuljahres eingetreten. Öfters als halbjährlich ist ein Wechsel im allgemeinen unstatthaft. Die wiederholte Behandlung eines und desselben Unterrichtsgegenstandes in dem Schuljahr ist nicht unzulässig. 11) Der Hauptleiter des Kandidaten ist — abgesehen von Seminarien unter Provinzial-Schulräten, wo es die letzteren sind — am besten der Direktor. Doch kann auf seine Veranlassung und mit Genehmigung der Behörde statt seiner auch ein anderer Anstaltslehrer die Aufgabe übernehmen. 12) Der Leiter hat besonders folgende Aufgaben: a. er bespricht mit den Kandidaten die pädagogischen und didaktischen Grundregeln, und zwar am besten schon in der

Zeit des blofsen Hospitierens; b. er berät den Kandidaten in seinen theoretischen Studien pädagogischer und didaktischer Art; c. er stellt ihm Themen zu kleinen schriftlichen Arbeiten und bespricht die letzteren mit ihm; d. er besucht ihn in seinen Stunden und sucht ihn in Befolgung der allgemeinen pädagogisch-didaktischen Grundforderungen sicher zu machen. 13) Die Hauptaufgabe des Fachlehrers ist die Anleitung und Überwachung des Kandidaten in der methodischen Behandlung (Vorbereitung auf die Stunde, Lehrgang in der Unterrichtsstunde, häusliche Aufgabe, Korrektur und dergl.) des bestimmten Gegenstandes auf der bestimmten Klassenstufe unter Beachtung der in den Vorklassen behandelten Pensen und im Anschlufs an das bestimmte Lehrbuch. 14) Die Hauptaufgaben des Ordinarius sind: a. Bekanntmachung des Kandidaten mit dem, was zur „Klassenordnung" gehört, und Achtsamkeit darauf, dafs der Kandidat dieselbe nicht willkürlich abändert oder ihre Vernachlässigung seitens der Schüler duldet; b. Gelegentliche Besprechungen mit dem Kandidaten über Haltung und Fortschritte der Klasse im allgemeinen und einzelner Schüler, Unterstützung und Leitung des Studiums der Schülercharaktere.

Den dritten Gegenstand der Beratung bildeten Schulfeste, Schulexkursionen, öffentliche Schulprüfungen. Das Gemeinsame an diesen drei Schulereignissen ist, dafs bei jedem derselben die Schule mehr oder minder in die Öffentlichkeit tritt. In wie weit, unter welchen Bedingungen, in welchem Mafse diese Unterbrechungen des regelmäfsigen Schullebens dem Zwecke der Erziehung heilsam sind, sollte der Hauptgegenstand der Erörterung sein. Nach der einzigen in Beziehung auf die öffentlichen Prüfungen angenommenen These sind dieselben abzuschaffen.

Den vierten Gegenstand der Verhandlung bildete die Beseitigung des Nachmittagsunterrichts. In Beziehung hierauf waren folgende Thesen das Ergebnis der Beratung: 1) Wo nicht die örtlichen Verhältnisse zu der Beseitigung des Nachmittagsunterrichtes nötigen, da ist derselbe beizubehalten. 2) In gröfseren Städten erscheint die Beseitigung des Nachmittagsunterrichtes als ratsam. 3) Dafs von höheren Schulen einer Stadt die eine oder die andere einseitig mit der Einführung der Neuerung vorgehe, ist nicht wünschenswert. 4) Einen mehr als fünfstündigen Vormittagsunterricht behufs Beseitigung oder Beschränkung des Nachmittagsunterrichtes einzuführen, ist unstatthaft. 5) Vor der fünften Unterrichtsstunde ist eine Pause von 15 Minuten erforderlich.

Berlin. H. Kern.

Satzungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte.

(Entwurf, als Manuskript gedruckt.)

§ 1.

Zweck der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte ist die systematische und allseitige Erforschung derselben durch möglichst vollständige Sammlung, kritische Sichtung und wissenschaftliche Veröffentlichung des in Archiven und Bibliotheken zerstreuten Materials, soweit es Bezug hat auf die Erziehungs- und Schulgeschichte in den Ländern deutscher Zunge.

§ 2.

Die Erreichung dieses Zweckes seitens der Mitglieder wird angestrebt durch die **Sammlung** von:

a) **Schulordnungen** (von Staaten, Kirchen, Gemeinden, sonstigen Genossenschaften oder einzelnen Personen erlassen), nebst den internen Schulgesetzen, Bestallungsbriefen, Breven, Bullen, Kapitularien, Eidesformeln, bischöflichen Niederlassungsbestätigungen, Ordenskonstitutionen, Stundenplänen, Synodal- und Besoldungsakten, Rechnungen, Quittungen, Visitationsprotokollen u. s. w.

b) **Schulbüchern**;

c) **Pädagogischen Miscellaneen**, wie Biographieen und Tagebüchern von hervorragendem pädagogischen Werte, bildlichen Darstellungen, Matrikeln, Schulkomödien und Schulaufführungen jeder Art, Schulreden, pädagogischen Gutachten und Akten über Erziehung und Unterricht, endlich Tischzuchten und ähnlichem.

Hierher gehören auch einzelne Notizen, die sich auf äufsere und innere Verhältnisse der Erziehung und des Unterrichts beziehen, und die sich in Briefen, in Chroniken, in Epicedien und Epithalamien, auf Inschriften, in Legaten, in Seelenbüchern, Urkunden, in Zinsbüchern, in Werken verschiedenster Art u. s. w. u. s. w. befinden.

§ 3.

Die der Gesellschaft zur freien Verfügung überlassenen Materialien werden dem Archive und der Bibliothek der Gesellschaft überwiesen.

§ 4.

Der Sitz der Gesellschaft ist in Berlin.

§ 5.

Es wird durch die Generalversammlung ein Kuratorium auf je drei Jahre gewählt, innerhalb dessen sich auf Grund einer von diesem selbst festzustellenden Geschäftsordnung zur Leitung der Geschäfte bilden: a) ein Vorstand, b) ein Redaktionsausschufs, c) ein Finanzausschufs (s. Geschäftsordnung des Kuratoriums).

§ 6.

a) Die Wahl des Kuratoriums erfolgt in der Regel durch geheime Abstimmung.

b) Dabei entscheidet einfache Stimmenmehrheit der Anwesenden.

c) Bei wiederholter Stimmengleichheit entscheidet das Los.

d) An die Stelle einer Wahl durch Stimmzettel kann die Versammlung auch Akklamation treten lassen.

§ 7.

Über die Veröffentlichungen der Gesellschaft entscheidet ein Redaktionsausschufs, welcher von dem Kuratorium aus den Mitgliedern desselben auf drei Jahre gewählt und von der Generalversammlung der Gesellschaft bestätigt wird.

§ 8.

Die Mitgliedschaft der Gesellschaft wird erworben und erhalten durch Anmeldung beim Vorsitzenden des Kuratoriums und Zahlung des Jahresbeitrags. Durch eine einmalige Zahlung von mindestens 100 Mark kann jeder sich die dauernde Mitgliedschaft erwerben.

§ 9.

Der regelmäfsige Jahresbeitrag beträgt 5 Mark (?), welcher bis zum 1. April jeden Jahres an den Schatzmeister abzuführen ist, beziehungsweise von diesem erhoben wird (s. Geschäftsordnung des Kuratoriums).

§ 10.

Alljährlich (im Oktober) findet eine ordentliche Generalversammlung der Mitglieder in Berlin statt. Aufserordentliche Generalversammlungen können in dringenden Fällen zu jeder Zeit von dem Vorsitzenden einberufen werden.

§ 11.

Die Einladung zu den Generalversammlungen bezw. mit der Tagesordnung ist von dem Vorsitzenden den Mitgliedern mindestens vier Wochen vorher bekannt zu geben. Anträge für die Generalversammlung sind zwei Wochen vorher bei dem Vorsitzenden einzureichen.

§ 12.

Änderungen der Satzungen müssen von mindestens 30 Mitgliedern der Gesellschaft beantragt und vom Kuratorium der nächsten ordentlichen Generalversammlung vorgelegt werden. Zu der Annahme ist eine Zweidrittel-Mehrheit der Stimmen erforderlich. Dieselbe Mehrheit ist erforderlich für die Auflösung der Gesellschaft und die Verfügung über die Verwendung des bei der Auflösung vorhandenen Vermögens. Jedes auf der Generalversammlung anwesende Mitglied kann die Vertretung von 10 nicht anwesenden Mitgliedern übernehmen.

§ 13.

Die beschlossenen Veröffentlichungen erscheinen unter dem Titel: „Monumenta Germaniae Paedagogica“ oder in den „Mitteilungen der Gesellschaft u. a. w.“[1])

§ 14.

Jedes Mitglied erhält:

1) unentgeltlich die Mitteilungen der Gesellschaft,
2) das Recht, die Veröffentlichungen der Gesellschaft mit 25 % Rabatt des Ladenpreises direkt vom Vorstande zu beziehen.

Geschäftsordnung für das Kuratorium derselben.

(Entwurf, als Manuskript gedruckt.)

§ 1.

Das Kuratorium[1]) der Gesellschaft besteht aus mindestens 35 Mitgliedern. Dasselbe wird von der Generalversammlung auf drei Jahre gewählt.

---

[1]) Dieselben erscheinen in zwanglosen Heften (Format und Druck der Monumenta-Bände jährlich 2—4 mal im Umfange von je 5—10 Bogen. [Diese Hefte werden enthalten: Ergänzungen zu einzelnen Bänden der Monumenta, Berichte über den Stand der Editionsarbeiten, Veröffentlichungen von urkundlichem pädagogischen Material, das für die Edition innerhalb der Monumenta-Bände sich nicht eignet, zusammenfassende Darstellungen verschiedenster Art, Regesten, Übersichten über die historisch-pädagogische Litteratur eines Zeitraumes, eines Landes, eines Faches; Anfragen der Mitarbeiter, Aufrufe u. s. w.

[1]) Es ist erwünscht, dafs unter den Mitgliedern des Kuratoriums sich Vertreter aller in Betracht kommenden Schulgattungen, Konfessionen, Staaten, Fachwissenschaften befinden.

§ 2.

Nachdem das Kuratorium zusammengesetzt worden ist, wählt dasselbe im Anschlusse an die Generalversammlung aus seiner Mitte auf drei Jahre:

a) einen Vorstand, bestehend aus einem Vorsitzenden, einem Schriftführer, einem Schatzmeister und für jeden derselben einen Stellvertreter.

b) einen Redaktionsausschufs, bestehend aus dem jeweiligen Herausgeber der Monumenta Germaniae Paedagogica und vier Mitgliedern.

c) einen Finanzausschufs, bestehend aus dem jeweiligen Verleger der MGP., zwei Mitgliedern und dem Schatzmeister.

§ 3.

Die Ausschüsse können sich für einzelne Fälle ergänzen durch Zuziehung anderer Personen, die jedoch nur beratende Stimme haben.

§ 4.

Der Vorstand hat die Gesellschaft zu vertreten, stellt in Gemäfsheit der „Satzungen" die Tagesordnung für die von ihm zu berufenden und zu leitenden Versammlungen auf, trifft die endgültige Entscheidung über die Beschlüsse des Redaktions- und Finanzausschusses und hat die Gelder anzuweisen.

§ 5.

Der Redaktionsausschufs hat Anträge auf neue Unternehmungen zu begutachten und dem Vorstande zur Annahme oder Ablehnung zu empfehlen, ferner fertige Manuskripte einer Durchsicht zu unterziehen.

§ 6.

Der Finanzausschufs hat, vorbehaltlich der Bestimmung des § 13 der Satzungen, die nötigen buchhändlerischen Verträge über Ausgabe und Vertrieb der Veröffentlichungen vorzubereiten, sich über die Entschädigungen und Honorare zu äufsern, die vorhandenen Gelder zu verwalten und für die Vermehrung der Gesellschaftsmittel Sorge zu tragen.

§ 7.

Bare Auslagen, welche einem Vorstandsmitglied auf Grund eines Vorstandsbeschlusses in Angelegenheiten der Gesellschaft erwachsen, werden demselben durch Anweisung des Vorstandes aus der Gesellschaftskasse ersetzt.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. C. Rethwisch, Jahresberichte über das höhere Schulwesen, IV. Jahrgang (1889). Berlin, R. Gaertners Verlagshandlung (H. Heyfelder), 1890. 12 M. Nebst zwei Ergänzungsheften: Evangelische und katholische Religionslehre. Ebenda 1890. 1,90 M.

2. W. von Hartel, Über Aufgaben und Ziele der klassischen Philologie. Inaugurationsrede, gehalten am 13. Oktober 1890 im Festsaale der Universität zu Wien. 2. Auflage. Prag, F. Tempsky, Wien, F. Tempsky, Leipzig, G. Freytag, 1890. 36 S.

3. H. Warschauers Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, herausgegeben von C. Dietrich, 1. Teil, 5. Auflage. Mit Vokabularium dazu, gleichfalls in 5. Auflage. Leipzig, G. Reichardt Verlag, 1890. XII und 130 u. 48 S. geb. 2 M.

4. C. Dietrich, Wörterverzeichnis zum 1. Teil von Warschauer-Dietrichs Übungsbuch. Ebenda 1890. 46 S. 0,40 M.

5. Goethe, Iphigenie auf Tauris. Mit Fragen und Aufgaben zur Anregung tieferen Eindringens in das Verständnis des Inhaltes herausgegeben von H. Engelen. Trier, H. Stephanus, 1890.

6. W. Assmanns Geschichte des Mittelalters, von 375 bis 1492. Zur Förderung des Quellenstudiums für Studierende und Lehrer der Geschichte, sowie zur Selbstbelehrung für Gebildete. 2. Auflage von Ernst Meyer. Zugleich als 2. Teil zu Assmanns Handbuch der allgemeinen Geschichte. 3. Abt.: Die beiden letzten Jahrhunderte des Mittelalters: Deutschland, die Schweiz und Italien. Von E. Meyer und L. Viereck. 1. Lieferung. Braunschweig, Verlag von Fr. Vieweg u. Sohn, 1890.

7. A. Matthaei, Der Zeichenunterricht am humanistischen Gymnasium und sein Verhältnis zu den übrigen Unterrichtsfächern. Leipzig, Gustav Fock, 1890. 17 S. 0,80 M.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Direktor Schmelzer und das deutsche Gymnasium.

Herr Direktor Schmelzer hat die Aufmerksamkeit der Berufsgenossen, aber auch des gröſseren Publikums wiederholt durch seine Äuſserungen über Schulreform auf sich gelenkt, teils in seinen Schriften, teils als Mitglied des preuſsischen Hauses der Abgeordneten. Da er selbst ein Gymnasium leitet, so ist er jedenfalls berufen, sich an der öffentlichen Behandlung dieser Dinge zu beteiligen; ja man wird seiner Ansicht begreiflicherweise ein besonderes Gewicht beilegen. Er hat dieselben jetzt in einem neu erschienenen Buche zusammengefaſst[1]).

Es steht unbestreitbar sehr vieles darin, was Billigung verdient. Dazu gehören z. B. mehrere Äuſserungen über das Verhältnis der Schule zum Publikum. Der Herr Kollege spricht entschieden aus, daſs zwar jeder Vater berechtigt ist, sich seine Beobachtungen über den Unterricht seines Sohnes zu bilden und sie, wenn er sich dazu berufen fühlt, der Öffentlichkeit vorzulegen; daſs aber die Einzelerfahrungen keineswegs genügen können, darauf allgemeine Urteile zu bauen. Zwar soll der Lehrer sich nie gegen die ihm geäuſserten Wünsche und Ratschläge der Laien verschlieſsen; aber daſs der Dilettantismus in Schulfragen geradezu die Leitung an sich reiſst, sei im höchsten Grade bedenklich. „Ist es doch soweit gekommen, daſs Leute, welche niemals eine Zeile Griechisch zu lesen im stande sind, über den Wert der klassischen Bildung reden" u. s. w. Durchaus zutreffend ist die Art, wie Sch. eine Reihe ungerechtfertigter Forderungen der Eltern zurückweist; z. B. das Verlangen, daſs im Schulunterricht das Englische und Französische vollständig erlernt werden müsse; daſs, weil die Dozenten der Medizin eingehendere mathematische oder naturwissenschaftliche Kenntnisse und eine erhöhte Fertigkeit im Zeichnen wünschen, deshalb eine Erwei-

1) Pädagogische Aufsätze. Ein Vorschlag zur Schulreform von Karl Schmelzer. Leipzig 1890. 169 S.

terung des Lehrplanes in diesen Gegenständen auch für die übrigen Schüler eintreten soll, für welche sie geringen Wert hat. Durchaus anzuerkennen ist, was über den Vorzug der Sprachen und besonders der alten Sprachen vor allen anderen Unterrichtsfächern gesagt wird; wohlthätig ist die Wärme, mit welcher der Verf. für die griechische Litteratur eintritt und geradezu erklärt, die griechische Sprache sei bis jetzt das bewährteste Bildungsmittel der Jugend; Griechisch müsse wenigstens ein grofser Teil der wissenschaftlich Gebildeten unseres Volkes verstehen, um Fühlung mit den ersten historischen Quellen der modernen Bildung zu gewinnen[1]).

Auch die allgemein pädogogischen Urteile des Buches sind zum Teil wohlbegründet. Dem Verf. ist Freudigkeit der Schüler ein Kriterium aller gesunden Geistesbildung. — Aber er hebt mit Fug und Recht hervor, dafs Spiel und Ernst Gegensätze sind, dafs mithin die modegewordene Empfehlung der Jugendspiele auch eine bedenkliche Seite hat, dafs übrigens die ganze Sache nicht neu ist. So ist er hierin ein Gegner der Vorschläge Güfsfeldts; aber auch von fast allen anderen pädagogischen Gedanken des berühmten Reisenden, namentlich von den Pensionaten, dem altklassischen Unterricht nach Übersetzungen will er nichts wissen, und es ist schwer einzusehen, warum er es doch für nötig hält, Güfsfeldt so geflissentlich zu loben.

Vor allem ist hervorzuheben, dafs Sch. seine Ansichten mit dem Vorbehalt ausspricht, er nehme für sie nicht unbedingte Gültigkeit in Anspruch; er wünsche dadurch andere fachmännische Urteile hervorzurufen. So wird es ihn nicht wundern, wenn nun im Folgenden gegen manche seiner Behauptungen und Vorschläge Widerspruch erhoben wird, ja im grofsen und ganzen die Überzeugung nicht zurückgehalten werden kann, dafs das Buch, gerade weil es von diesem Verfasser geschrieben ist, mehr schaden als nützen wird; hauptsächlich deshalb, weil der Herr Kollege, der sich sonst gegen allen Pessimismus so lebhaft verwahrt, ein Bild des Gymnasialwesens entwirft, das durchaus pessimistische Färbung zeigt; weil er dadurch bis auf einen gewissen Grad den Schreiern Recht giebt, welche eine Radikalreform verlangen. Ich stand fast zwanzig Jahre lang in preufsischen Diensten, war zehn Jahre lang preufsischer Direktor, und schwerlich wird sich in den seitdem verflossenen 23 Jahren so viel in den dortigen Zuständen geändert haben, zumal die seitdem von der preufsischen Schulverwaltung angeordneten Änderungen des Gymnasiallehrplans sich in fast allen Hauptsachen dem angeschlossen haben, was wir hier in Baden schon 15—20 Jahre früher durchgeführt hatten. In manchen Punkten freilich sind wir unsere eigenen Wege ge-

[1]) Der Vorschlag, dafs man im Griechischen die neugriechische Aussprache einführen soll, kann wohl auf sich beruhen.

gangen, wie ich glaube, nicht zu unserem Schaden — aber die Differenzen sind doch im ganzen nicht sehr erheblich. — Das alles giebt mir, meine ich, die Befugnis, die Gymnasien überhaupt, auch die preufsischen, gegen übertriebenen Tadel in Schutz zu nehmen. Denn gerade darin, finde ich, versieht es Herr Sch. fast überall, dafs er Übelstände, die hier und da vorkommen, die aber meistenteils längst hätten abgestellt werden können oder sollen, für Grundfehler unseres gesamten humanistischen Schulwesens erklärt. Deshalb aber macht der spöttische Ton, den er bei Schilderung der bestehenden Zustände anschlägt, einen aufserordentlich peinlichen Eindruck.

Da ist zunächst die vielbesprochene Überbürdung. Welcher Mifsbrauch ist nicht mit der getrieben worden, und man kann Herrn Direktor Sch. den Vorwurf nicht ersparen, dafs er wesentlich zur Erregung der öffentlichen Meinung mitgewirkt hat und noch mitwirkt; denn er erklärt ausdrücklich, es stehe jetzt schlimmer damit als je. Wir haben hier in Baden eine gesetzliche Bestimmung, wonach die tägliche häusliche Arbeitszeit auch in den obersten Klassen über drei Stunden nicht hinausgehn soll. und der Beweis kann geführt werden, dafs sorgfältige Überwachung der Aufgaben durch die Direktoren gewissenhaft für Einhaltung dieses Mafses sorgt. Rechnet man nun die tägliche Schulzeit auf fünf Stunden, zumal doch die Gesamtzahl 32 nicht übersteigt und Gesang- oder Turnstunden hierbei weniger in Betracht kommen, so ergiebt sich beim Durchschnitt der Schüler eine tägliche Arbeitszeit von acht Stunden, und in den unteren Klassen bleibt sie unter sieben Stunden. Das Gymnasium mutet danach der Schuljugend erheblich weniger zu als jeder Kaufmann oder Handwerker seinen Lehrlingen. Nun sind wir in Baden allerdings in dieser Hinsicht insofern günstiger gestellt, als wir keine lateinischen Aufsätze machen lassen und im Abiturientenexamen keine Religionsprüfung haben, und man mag daher für die preufsischen Anstalten eine etwas höhere Arbeitszeit ansetzen. Allein das kann kaum sehr in Betracht kommen. Oft genug haben mir besonders urteilsfähige Väter versichert, ihre Söhne hätten für die Schule eher zu wenig als zu viel zu thun. — Übrigens aber giebt es ja Mittel, die Hausarbeit ohne allen Schaden für Wissen und Leistungen der Schüler zu verringern. Jeder erfahrene Schulmann weifs z. B., dafs Vokabelaufschlagen den Geist nicht fördert, dafs an schwierigen Stellen der Schriftsteller auch der bessere, bei neu beginnender Lektüre meist jeder Schüler ratlos ist. Da fordere man nun keine Präparation, sondern verlege diese in den Unterricht selbst. In den unteren Klassen soll überhaupt erreicht werden, dafs das meiste, was memoriert werden soll, in der Stunde sich bereits einigermafsen dem Gedächtnis einprägt. Die Zahl der schriftlichen Arbeiten läfst sich sehr einschränken; Rechenexempel brauchen

zu Hause ganz und gar nicht angefertigt zu werden, so wenig wie später viel mathematische Aufgaben. Es ist nicht so schwer, für alle derartigen Dinge die Mitwirkung der sämtlichen Kollegen zu erwirken und auf diese Art einen Zustand herbeizuführen, bei dem vernünftigerweise von Überbürdung nicht mehr die Rede sein kann und auch zu Privatstudien und Nebenbeschäftigungen reichlich Zeit bleibt. — Daraus folgt freilich nicht, dafs die Klagen in den Zeitungen oder an den Biertischen aufhören; aber über solche Dinge mufs sich doch jeder hinwegsetzen, der ein gutes Gewissen hat und höhere Ziele kennt, als sich immer in Einklang mit der öffentlichen Meinung zu halten. Herr Kollege Schmelzer klagt über die sogenannten Silentien, über eigene Arbeitsstunden, die dann allerdings den Schülern wieder einen grofsen Teil ihrer freien Zeit fortnehmen. Nun, warum schafft er sie denn nicht ab? Das ist bei uns ohne alle Mühe gelungen, auch an Orten, wo die Väter, weil selbst wenig Herrn ihrer Zeit, die Einrichtung eigentlich gern sahen. Noch lebhaftere Beschwerden erhebt Sch. über die Abfassung landläufiger Lehrbücher. Auf diesem Gebiete aber ist die Auswahl so grofs, dafs ihn kein Mensch zwingt, Bücher einzuführen, die ihm nicht gefallen.

Denn, um nun auf die einzelnen Lehrgegenstände einzugehn, das ist unzweifelhaft richtig, dafs namentlich im lateinischen und etwas später im griechischen Elementarunterricht die Systematik in der Grammatik zu weit getrieben werden kann und dafs von vornherein Erkenntnis der sprachlichen Form und Auffassung eines geistig anregenden Inhalts verbunden sein müssen. Es ist bereitwillig zuzugeben, dafs in vielen Grammatiken Dinge stehn, die, so wie sie dort gefafst sind, von den Schülern nicht gelernt zu werden brauchen. Aber wozu der helle Zorn über manche entbehrliche Regel, da man es doch jederzeit in der Hand hat, im Lehrbuch dasjenige auszuwählen, was eingeprägt werden soll, was aber zu überschlagen oder nur gelegentlich zu erwähnen ist, bei Seite zu lassen. Auch mufs doch jeder, der gerecht urteilen will, zugeben, dafs die neueren Grammatiker den Lehrstoff ganz erheblich vereinfacht und verringert haben. Da wird sich sicherlich eine finden lassen, die auch den Ansprüchen des Herrn Sch. so weit genügt, um sie — meinethalben wieder nach Ausscheidung mancher entbehrlichen Anmerkung — mit Nutzen im Unterricht zu brauchen. Vier Stunden, die nach Sch. damit ausgefüllt werden, sind für den grammatischen lateinischen Unterricht der Mittelklassen entschieden nicht erforderlich. Aber auch die zwei bis drei, welche man darauf verwenden mag, sollen sich durchaus nicht immer mit theoretischen Abstraktionen beschäftigen; sondern überall mufs vom konkreten Fall ausgegangen werden, und jedes Beispiel, das man den Schülern giebt, soll auch einen wirklichen Gehalt haben. Auch darauf nimmt jede gute Grammatik Bedacht; ebenso die besseren Lesebücher, die wir

haben. Aber wenn in der That viele von diesen in pedantischer Weise die trivialsten Sätze bieten, blofs damit die Knaben lateinisch deklinieren und konjugieren lernen, und wenn Herr Sch. in einem wohlbekannten Übungsbuche abschreckende Beispiele dafür findet: warum hat er denn nicht längst das Buch abgeschafft und ein anderes eingeführt? Hier im Lande ist es doch gelungen, die Elementarbücher, die in abgerissenen Sätzen völlig gleichgültigen, oft schlechthin gedankenleeren, oder doch der Jugend uninteressanten Lesestoff statt anziehender und zugleich gut lateinischer zusammenhängender Stücke bieten, allmählich ganz verschwinden zu lassen. Und wer hat denn darüber zu entscheiden, ob die Methode systematisch mit der Grammatik anfangen oder lieber die Lektüre zum Ausgangspunkt nehmen soll, wenn nicht der Lehrer selbst und sein Direktor? Nun vollends die Übersetzungsbücher mit deutschen Stücken zum Übertragen ins Lateinische und Griechische! Schon früher hat Herr Direktor Sch. im Abgeordnetenhause einmal erzählt, er habe bei Vertretung eines erkrankten Lehrers in einer Klasse ein Buch mit Stücken in einem haarsträubenden, kaum verständlichen Deutsch vorgefunden. Da ist denn doch zu fragen: wie kann ein solches Buch irgendwie im Unterricht gebraucht werden, wenn der Direktor es als unzweckmäfsig oder gar schädlich erachtet? wie ist es möglich, dafs der Direktor ein Lehrbuch entdeckt, von dem er nichts wufste? Es ist richtig, dafs z. B. die lateinischen Stilübungen von Moritz Seyffert zwar an sich vortreffliche Bücher und für künftige Philologen aufserordentlich nützlich sind, aber für die Zwecke des Gymnasiums etwas zu hoch greifen. Also wähle man andere Bücher, wenn man überhaupt ein derartiges Lehrmittel braucht. Denn besser wäre es, man entschlösse sich überall dazu, sämtliche gedruckte Übersetzungsbücher bei Seite zu legen. Dann hätte jeder Lehrer die Stilübungen stets im unmittelbaren Anschlufs an die Prosalektüre selbst abzufassen, wobei er jene Bücher ja benutzen kann. So wird es an der hiesigen Anstalt und an mehreren anderen badischen Gymnasien gehalten, und meine Kollegen sind überzeugt davon, dafs diese Methode die richtige ist. Das berechtigt vielleicht zu der Hoffnung, dafs allmählich auch die übrigen unserem Beispiele folgen werden. Wird nun zugleich der Gesichtspunkt festgehalten, dafs die in der Schule niedergeschriebenen Arbeiten nur ausnahmsweise Prüfungsarbeiten, für gewöhnlich aber Übungen sind, die unter steter Anleitung und Beihülfe des Lehrers zu stande kommen und daher bei richtiger Behandlung stets dem Können der Schüler entsprechen müssen, dann werden sie die allerbesten Dienste thun; der Unterricht wird zugleich konzentriert und eine gewisse Fertigkeit in der Anwendung des Gelernten, aber auch die unbedingt notwendige Einprägung der Vokabeln und Phrasen ergiebt sich als selbstverständliche Folge. Alles das sind nicht neue Vorschläge,

sondern Dinge, die an so manchen Anstalten seit Jahrzehnten erprobt worden sind. Ob man sich aber mit Übersetzungen aus dem Deutschen in allen Klassen begnügt oder zu freierer Umgestaltung des Gelesenen anregt, ist eine weitere Frage. In den Händen eines geschickten Lehrers, der selbst leicht und gut lateinisch schreibt, wird das letztere gelingen und der Jugend Freude machen. Aber es giebt auch viele tüchtige Philologen und gute Lehrer, die gerade das nicht können. Müssen sie es versuchen, dann wird freilich die Nötigung zum Lateinschreiben eine Qual für die Jugend. Deshalb soll man in solchem Falle lieber darauf verzichten. Hieraus ergiebt sich für mich, dafs der lateinische Aufsatz im Abiturientenexamen besser fortfällt, wie er denn in Baden längst abgeschafft ist. Wer aber daraus folgert, dafs man überhaupt nicht mehr lateinisch schreiben lassen soll, der geht viel zu weit und leistet entweder nur heilloser Oberflächlichkeit Vorschub oder setzt viel Schwierigeres an die Stelle. Freilich ist mit Obertertia der grammatische Unterricht abzuschliefsen; aber von da an dienen dann gerade die schriftlichen Arbeiten dazu, die Sprachgesetze und den erforderlichen Wörtervorrat im Geiste gegenwärtig zu halten.

Je lauter uns das Geschrei über die Extemporalien entgegenschallt, um so bestimmter mufs jeder ernste Philologe darin fest bleiben, dafs die Beschäftigung mit den alten Sprachen aufserordentlich von ihrem Werte verlieren würde, wenn man auf selbstthätige Anwendung des Gelernten und Gelesenen verzichtete. Das gilt wie vom Lateinischen, so auch vom Griechischen. Auch hier braucht man keine Übersetzungsbücher; wenn man aber, selbst in Prima, eine halbe bis dreiviertel Stunden in richtiger Weise, d. h. im Anschlufs an das Gelesene, griechisch etwas niederschreiben läfst, so fördert man die Lektüre auf dem kürzesten und sichersten Wege, indem man sich zugleich die grammatischen Repetitionen spart.

Wenn nun Direktor Schmelzer mit Hohn und Spott — der nur recht selten witzig wird — die Geschmacklosigkeiten einzelner Lehrbücher zu Sünden unseres ganzen Gymnasialwesens macht, so ist schwer zu begreifen, wie sich ein solches Verfahren gegenüber dem schweren Ernst verantworten läfst, den die Sache durch die Verhetzung der öffentlichen Meinung erlangt hat. Schon die heftigen Klagen über den „Grammatikalismus" erscheinen in Schmelzers Buch befremdlich. Dafs wir am klassischen Altertum nicht blofs der Grammatik wegen festhalten, versteht sich ja von selbst; dafs die Interpretation des Schriftstellers einen viel höheren Zweck verfolgen soll, als die Anwendung der Sprachgesetze oder Ausnahmen davon nachzuweisen, braucht uns doch wahrhaftig nicht erst gesagt zu werden. Wenn geistlose Lehrer mit der Lektüre nichts Besseres anzufangen wissen, nun, dann entferne man diese Herren wenigstens aus den oberen

Klassen. Aber jeder Philologe, der mit seiner Zeit und Wissenschaft fortgeschritten ist, sollte doch wissen, dafs das einseitige formalistische Wesen gerade von den Fachmännern längst mit Erfolg bekämpft wird; selbst der Laie könnte das aus der grofsen Mehrzahl aller neueren Schulausgaben erkennen. Herrn Direktor Sch. ist das natürlich bekannt, er hat aber kein Wort dafür und zieht es vor, in die Reihen der Gegner unserer humanistischen Bildung zu treten; er kann sich allerdings sagen, dafs diesen gerade seine Bundesgenossenschaft willkommen sein wird. Dafür aber mufs er doch ein Verständnis haben, dafs es für die Knaben der Sexta schlechthin kein besseres Bildungsmittel giebt als gerade die Anfänge des Lateinischen. Es giebt auch nichts, was ihnen mehr Freude macht als die Übungen des Konstruierens, des Deklinierens und Konjugierens. Der Lehrer, welcher gerade hier nicht den allerfrischesten und anregendsten Unterricht zu geben vermag, ist einfach unbrauchbar. Darüber hat besonders Jäger vortrefflich gesprochen. Für den hat nun freilich Direktor Sch. nur Hohn und Spott; empfahl er doch neulich in der Zeitschrift „Stahl und Eisen" Jägers letzte Schrift denen, welche sich gern „an unfreiwilliger Komik laben". Solches Urteil ist freilich sehr bezeichnend, aber nicht für Jäger. Will aber Sch. diesen nicht gelten lassen, so wäre er auf die überzeugenden geistvollen Aufsätze von Weifsenfels in dieser Zeitschrift zu verweisen. Käme es wirklich dazu, dafs man im Gymnasium künftig mit dem Französischen statt mit dem Latein begönne, so bedeutete das einen grofsen Rückschritt. Denn gerade im Elementarunterricht ist die plastische Ausprägung jeder Wortform in den alten Sprachen völlig unersetzlich. Aber auch in den oberen Klassen behält das grammatische Element die höchste Bedeutung. Von Erfassen und Begreifen des geistigen Inhalts kann bei jedem Schriftsteller erst die Rede sein, wenn man seine Worte verstanden hat, und deshalb mufs überall zunächst aus der sprachlichen Form der Gedanke gewonnen werden. Wer auf diese nicht eingeht, gewöhnt die Schüler daran, sich mit halbem, undeutlichem Verständnis zu begnügen; ohne alle grammatische Bestimmtheit kann man schlechthin nicht einen einzigen alten Schriftsteller wirklich lesen. Freilich ist kaum die Hälfte der Arbeit gethan, wenn der Wortlaut genau verstanden ist; denn nun handelt es sich noch darum, den einzelnen Gedanken in den Zusammenhang einzureihen und schliefslich, sich des Gesamtinhalts einer ganzen Schrift oder Dichtung zu bemächtigen, um ihn dann endlich in die Welt der Ideen aufzunehmen, welche im jugendlichen Geiste bereits Leben gewonnen haben. Gerade weil dieser Weg mühsam ist, übt er die Kraft. Wer der Jugend diese Anstrengung sparen will, thut ihr den schlechtesten Dienst. Spötteln und witzeln über pedantische Wortklauberei ist ein sehr wohlfeiles, aber auch ein sehr leichfertiges Vergnügen, sobald damit über-

haupt die gewissenhafte Beachtung des sprachlichen Ausdrucks getroffen wird.

Aber eben, weil dem so ist, wird eine solche Beschränkung des altsprachlichen Unterrichts, wie Sch. wünscht, sich verbieten, sofern die Beschäftigung mit griechischen und römischen Schriftstellern ihren bisherigen Zwecken auch fürder dienen soll. Darüber läfst sich streiten, ob nicht vielleicht auf den obersten Stufen dem Griechischen auf Kosten des Lateinischen breiterer Raum zuzuweisen wäre. Aber wenn der Schwerpunkt des Gymnasiums nicht mehr in den alten Sprachen liegt, ihnen also nicht wenigstens die Hälfte der ganzen Unterrichtszeit gehört, dann verliert die humanistische Schule ihre innere Einheit, die ohnehin längst durch die allmähliche Vermehrung der Lehrgegenstände fühlbar geschwächt ist.

Der Ersatz, den Direktor Sch. empfiehlt, wenn man mit dem Latein auf vier Stunden zurückginge, wäre jedenfalls ein im höchsten Grade bedenklicher.

Er sucht ihn zunächst im deutschen Unterricht. Dabei ist er aber auch hier ein entschiedener Gegner eingehenderer Berücksichtigung der Grammatik und macht die Analysen deutscher Perioden lächerlich. Nun ist freilich richtig, dafs man in diesen Dingen zu weit gehn kann und dann leicht die Schüler ermüdet. Aber drei Stunden in den beiden Unterklassen werden bei richtiger Einteilung hierfür, so wie für Lesen, Lernen und Vortrag von Prosastücken und Gedichten, endlich für orthographische Übungen hinreichen. Denn das ist durchaus richtig, dafs von Aufsätzen hier noch nicht die Rede sein kann. Ebenso, dafs auch auf den höheren Stufen die deutschen Stilübungen im wesentlichen den Charakter der Reproduktion behalten müssen. Aber eben deshalb müssen sie sich an den übrigen Lehrstoff des Gymnasiums, vor allem an die sonst gelesenen Schriftsteller, anschliefsen, namentlich an die griechischen und lateinischen. Deshalb soll der Lehrer des Deutschen in allen Klassen noch mit anderem, am besten mit altsprachlichem Unterricht beschäftigt sein; ebenso stimme ich darin bei, dafs für das Deutsche die grammatische Vorbildung minder wichtig ist, und bin sogar der Ansicht, dafs die neueste, auch sonst gar zu komplizierte preufsische Prüfungsordnung einem einseitigen Fachstudium allzusehr Vorschub leistet, das sich für die Bedürfnisse unserer Gymnasien eher hinderlich als segensreich erweist. Aber gerade, weil sich der deutsche Lehrer durchweg mit den anderen Gebieten des Unterrichts in Fühlung halten soll, ist es mir völlig unbegreiflich, dafs Herr Direktor Sch. für die Forderung, dafs in jeder Stunde Deutsch gelernt werden müsse, nur ein mitleidiges Achselzucken hat. Ich kann wenigstens nach recht langjähriger Erfahrung ersehen, dafs ich bei jedem Besuch einer Anstalt sehr bestimmt merke, ob die Lehrer der Schule in dieser Hinsicht ihre

Schuldigkeit thun oder nicht, und ebenso, dafs die segensreiche Wirkung solcher einmütigen Bemühungen eines Lehrerkollegiums im mündlichen und schriftlichen Ausdruck der Schüler aufs deutlichste zu Tage treten. Natürlich soll das vor allem auch in den deutschen Stunden geübt werden. Wenn aber darauf gehalten wird, dafs auch in der Religion, in der Geschichte, Geographie u. s. w. möglichst in ganzen Sätzen, frei und ohne Stocken geredet wird, wenn man in den Übersetzungen aus fremden Sprachen alle undeutschen Wendungen fernhält und die Mannigfaltigkeit deutscher Satzfügung zum Bewufstsein bringt, so wird es in den Mittelklassen bis zur Sekunda einer Verstärkung der deutschen Stunde kaum bedürfen. Denn man mufs doch im Auge behalten, dafs — abgesehen vom Auswendiglernen der Gedichte und den schriftlichen Übungen — den Schülern im Deutschen sonst keine eigentliche Arbeit zugemutet wird. Alle Erklärungen aber sollen hier wie überall nicht über das Notwendige hinausgehen. In Bezug auf Litteraturgeschichte aber mufs ich nun dem Herrn Kollegen Sch. aufs allerbestimmteste widersprechen, obschon ich mich gerade mit dieser Wissenschaft viel und mit Vorliebe beschäftigt habe. Natürlich soll die Jugend deutsche Bücher lesen, erst einzelne Gedichte oder Abschnitte, dann ganze Werke, aber eine Geschichte der Litteratur, ehe sie die Schriften selbst kennt, ist entschieden vom Übel, und wenn man daran Urteile knüpft, die dann blindlings nachgesprochen werden, so ist das geradezu unverantwortlich. Der Ausruf: was ist das für ein wunderliches Volk, das die Geschichte der eigenen Litteratur seine Jugend nicht zu lehren wagt! ist im allerhöchsten Grade seltsam. Hört denn die Bildung mit bestandenem Abiturientenexamen auf? Wird nicht auf jeder Universität Litteraturgeschichte gelesen? Wenn im neuen preufsischen Lehrplan mit gutem Rechte die Kenntnis der Litteraturwerke vorangestellt und für den Standpunkt der Gymnasien diese als Hauptsache bezeichnet wird, so findet Herr Direktor Sch. darin eine Nachwirkung der Raumer-Mühlerschen Zeit und der Stiehlschen Regulative, während doch offenbar nur ein Grundprinzip aller gesunden Pädagogik bestimmend war. Dafür will er nun umfassendere Litteraturkenntnis verbreitet wissen. Freilich, alles brauche, meint er, die Jugend von Gutzkow und Prutz nicht zu lesen; Heines Buch der Lieder sei ihr nicht deshalb vorzuenthalten, weil „Zotenlieder" darin stünden; nicht einmal die Pariser Briefe von Börne trotz ihrer „Verhimmlung des Franzosentums" würden ihr schaden — da ja diese in deutschen Herzen keinen Wiederhall fänden. Hier hört für mich jede Möglichkeit eines Verständnisses auf. Was in aller Welt sollen unsere Schüler sich aus Börne, Prutz oder Gutzkow aneignen? Bisher meinte man doch, nur das Beste sei für die Jugend gut genug. Schaden werden freilich die genannten Vertreter des jungen Deutschlands unserer Jugend nicht mehr viel — aber was sollen

sie ihr denn nützen? Ist denn der Reichtum an wirklich Vortrefflichem in unserer Litteratur so gering, dafs wir bis zu solchen Namen herabsteigen müssen? Freilich, wenn die Zeit kommen sollte, welche Herr Friedrich Lange herbeisehnt (s. Tägliche Rundschau 1886 No. 215), wo Tasso, Iphigenie, Hermann und Dorothea „als Mumien Unterkunft finden zur besonderen Verehrung der Goethe-Spezialisten“, dann wäre solcher Standpunkt begreiflich. Denn hört erst das Verständnis unserer besten Meisterwerke auf, dann mufs man sich ja wohl andere Poëten, meinethalben auch aus dem Schutt jener unfruchtbaren Periode des jungen Deutschlands, hervorsuchen oder den jungen Leuten die Produkte unserer neusten Realisten in die Hand geben, damit sie sich fortan am Häfslichen, statt am Schönen und Edlen bilden. Wer aber nach solchen Äufserungen nicht merkt, mit welcher Geschmacksroheit die modernen Schulreformatoren uns bedrohen, der ist um seine Harmlosigkeit zu beneiden. Meines Erachtens kann kein Schulmann, der sein Vaterland wirklich lieb hat, solches Treiben ohne tiefste Empörung ansehen. Denn es handelt sich in vollem Ernste darum, dafs die besten und herrlichsten Güter des deutschen Geistes entwertet und mit Füfsen getreten werden. Die Richtung aber, welche darauf ausgeht, findet an Herrn Sch. einen Verbündeten.

Nun ist es allerdings nicht nötig, dafs man die Lektüre der Jugend auf wenige grofse Namen beschränke. Aber es wäre eine Kleinigkeit, mindestens vierzig bis funfzig Schriftsteller zu nennen, welche mehr verdienen von ihr gelesen zu werden, als Prutz, Börne und Gutzkow. Sonst tritt ja Herr Sch. als entschiedener Feind des Pessimismus auf — und doch will er unsere Jugend bilden an Schriften, in denen unverhohlene Geringschätzung alles deutschen Wesens den Grundton bildet.

Freilich solche Gesinnung will er nicht fördern; aber er meint, unsere Jünglinge damit bekannt machen zu müssen. Aber was verspricht er sich denn davon? Doch höchstens, dafs die jungen Leute über Schriftsteller mitreden können, die von den Gebildeten schon jetzt kaum ein einziger mehr liest. Und für diese Lektüre soll wirklich Raum geschafft werden? Da möchte man doch den Schülern lieber Glück wünschen, wenn sie für solche Zeitverwüstung keine Mufse haben. Freilich haben wir Lehrer oft Mühe, so manchen überhaupt zu ernstem und geistbildendem Lesen zu bringen. Aber dafür sind in erster Linie diejenigen verantwortlich, welche in der Welt überhaupt nichts mehr achten, als was unmittelbaren Nutzen verspricht und jede Beschäftigung mit der Poesie als Müfsiggang ansehen. Diese Weltanschaunng will jetzt die Herrschaft an sich reifsen, und es wäre ein Wunder, wenn sie auch unseren Schulen fern bliebe. Aber wenn wir nicht ein starkes Gegengewicht in die Wagschale werfen, dann wird ganz gewifs die viele freie Zeit, welche Herr Sch. den

jungen Leuten zur Verfügung stellen möchte, nicht dem geistigen Verkehr mit Goethe, Herder und Lessing gewidmet, sondern am Biertisch oder beim Skatspiel verbracht und allenfalls noch mit Lektüre der täglichen Rundschau ausgefüllt werden. Noch aber sind unsere Jünglinge fähig, sich am wirklich Schönen und Grofsen zu begeistern. Dazu sollen wir sie anleiten. Wir mögen ihnen auch einen Überblick über die litterarische Entwickelung geben, die namentlich so weit gehn mag, dafs sie den unauflöslichen Zusammenhang der deutschen mit der altklassischen Litteratur begreifen. Die Sorte von Litteraturgeschichte aber, welche Herr Sch. im Auge zu haben scheint, ist schlechthin vom Übel.

Aber auch meines Herrn Kollegen Ansichten über den deutschen Aufsatz verstehe ich nicht. Die Klagen über ungenügende Leistungen im Gebrauch der Muttersprache sind ja weitverbreitet und schwerlich ohne allen Grund. Da kann nun doch die Schule nur durch verstärkte Übung helfen. Hier aber wird uns wieder versichert, gerade das Zuviel sei schuld, man stelle jetzt zu schwere Aufgaben, man solle sich auch in Prima mit vierteljährlichen Aufsätzen begnügen. Nun sind in diesem Gerede wieder einige Körnchen Wahrheit. Oft genug hat man die Forderungen überspannt und den jungen Leuten Themata gestellt, die zu hohlen Phrasen verführten, weil die Gegenstände über ihren Horizont gingen. Selbst ein so hochverdienter Mann wie Laas empfahl zum Teil zu schwierige Themata, während er andererseits nach allen Seiten die glücklichsten Ausblicke eröffnete und sich um den deutschen Unterricht hochverdient machte. Aber wenn uns wirklich, wie so oft, der Eifer für eine gute Sache das Ziel ein wenig zu hoch gesteckt hat, darf man deshalb dem Ziel selbst gleichgültig den Rücken kehren? Das aber thut Herr Sch. Oder hält er es in der That für gleichgültig, ob die Schüler, was sie gedacht, gelernt und gelesen, auch in korrekter und angemessener Sprache ausdrücken können? Ist es nicht wirklich eines der wichtigsten Kennzeichen allgemeiner Bildung, dafs der Geist auch über den tieferen Zusammenhang, über die Tragweite des erworbenen Wissens ein klares Bewufstsein erlange? Zwingt es nicht andererseits den Unterrichtenden selbst, namentlich in oberen Klassen, unausgesetzt auf den eigentlichen geistigen G e h a l t des Gelesenen zu achten, diesen zum Verständnis zu bringen? Soll nicht auch da, wo überwiegend vorgetragen und von den Lernenden mehr Gehörtes aufgenommen als das Wissen selbstthätig erarbeitet wird, der innere Zusammenhang hervorgesucht werden? Kommt denn nicht so erst das geistig Anregende und gemütlich Erwärmende zu seinem Recht? Und ob das gelungen ist, das kann der Lehrer kaum anders erkennen als aus der Art, wie sich die Schüler nachher selbst darüber aussprechen. Wenn er also dazu vor allem den deutschen Aufsatz für nötig hält, so verdient er doch nicht verspottet zu werden. Und doch macht Herr Sch. auch

hierüber seine recht wenig angebrachten Späfse, indem er Mifslungenes aus schlechten Schülerarbeiten mitteilt. Auch hier giebt er ein ganz schiefes Bild der wirklichen Zustände. Freilich werden überall auch mittelmäfsige Aufsätze gemacht; aber im ganzen kann doch versichert werden, dafs an recht vielen Anstalten, wo vernünftiger deutscher Unterricht gegeben wird, der Gesamteindruck der Aufsätze bei den reiferen Schülern ein sehr erfreulicher ist. Gerade an diesen kann sich am besten zeigen, ob es einer Anstalt gelungen ist, den geistigen Gehalt der alten Welt für das Verständnis der Gegenwart fruchtbar zu machen. Hat Herr Sch. in seiner Praxis andere Erfahrungen gewonnen, so mache er diejenigen dafür verantwortlich, welche das Bessere nicht zu erreichen wissen, bürde aber nicht unerquickliche Zustände an einzelnen Anstalten dem Gymnasium überhaupt auf, und noch weniger mache er die lächerlich, welche mit gutem Erfolge ihre beste Kraft an diese Aufgabe setzen. Ohne Anstrengung freilich ist auch hier nichts zu erreichen, und wenn man diese überall der Jugend ersparen will, so ist alle Mühe des Unterrichtens vergeblich. Die Hoffnung, dafs das Nichts die Keime glücklichen Gedeihens in sich trage, war bisher nur Glaubensbekenntnis des Nihilismus. Ob man aber die Primaner jährlich nur vier deutsche Arbeiten machen läfst, wie Herr Sch. will, oder gar keine mehr, dürfte sich in der Wirkung ziemlich gleich bleiben.

Etwas ernster scheint er es mit der Geschichte zu nehmen. Zwar wendet er auch hier seine bekannte Methode an. Er hebt eine Stelle aus dem Herbst-Jägerschen Hülfsbuch heraus und macht sich über die schwerfällige, wenig anziehende Darstellung lustig. Auch hier ist der Witz unendlich wohlfeil. Man mag zugeben, dafs die Fassung des Buches eine ansprechendere sein könnte; räumt das doch der gegenwärtige Herausgeber in seinem Vorworte selbst ein. Andererseits hat sich Herbst ein grofses Verdienst durch Reduktion des Lehrstoffes und eine absichtliche, aber planvolle und echt pädagogische Ungleichmäfsigkeit in der Behandlung der verschiedenen Gebiete erworben. Auch soll das Buch ja gar kein Lesebuch sein. Es setzt eben den Vortrag des Lehrers voraus und will es den Schülern möglich machen, das Gehörte für sich zu wiederholen und einzuprägen. Das Jammergeschrei darüber, dafs unsere Schüler zu viel von der alten, zu wenig von der vaterländischen Geschichte erfahren, haben wir nun sattsam gehört. Dafs auch ein Philologe einstimmt, ist neu, aber deshalb keineswegs verständig. Wenn der Unterricht in Prima zwei Jahre lang Mittelalter und neue Zeit behandelt, so geschieht das längst so, dafs die deutsche Geschichte überall im Vordergrund steht. Hört ein Lehrer, weil er sich zu lange bei der Völkerwanderung oder bei den Kreuzzügen aufgehalten, mit 1815 auf, statt auch noch von 1870 und 1871 zu erzählen, so teile man an der Schule, wo das geschieht, den Stoff besser ab.

Vermifst man diejenige patriotische Erwärmung der Jugend, die dem ganzen Unterricht erst die rechte Weihe giebt, so nehme man die Stunden dem unbrauchbaren Lehrer und gebe sie einem besseren. Aber jungen Leuten von 16—18 Jahren zwei Jahre lang die mittelalterliche und dann eben so breit die neuere Geschichte vortragen zu lassen, wie Direktor Sch. vorschlägt, das ist denn doch ein Gedanke, der eine völlige Verkennung der wichtigsten pädagogischen Gesichtspunkte verrät. Einmal liegt es durchaus im Wesen der Sache und in der Natur der Jugend, dafs überall im allgemeinen die Darstellung des Wirkenden und Geschehenen lebendig anregt, während die Betrachtung des Zuständlichen, also auch alles dessen, was mehr ins Gebiet der Kulturwelt fällt, sehr schnell ermüdet. Darum wird doch ein geschickter Unterricht auch aus der letzteren manches aufnehmen und selbst für eine Aufklärung darüber, „seit wann die Germanen Hemden tragen oder ihre Fenster mit Glas schliefsen", ist reichlich Zeit vorhanden. Aber eingehende Darlegungen der politischen Zustände, der Verfassungen, der jedesmaligen Stimmung führen schnell an die Grenze, wo das Interesse der Jugend noch nicht zu haben ist.

Das Nämliche gilt von jeder genaueren Darstellung diplomatischer Verhandlungen, und wo wäre dies bei einigermafsen eingehender Behandlung der neueren Geschichte zu umgehn? Nicht viel anders ist es mit der Erzählung militärischer Operationen. Endlich aber mufs entschieden Verwahrung dagegen eingelegt werden, dafs man der jugendlichen Phantasie auch die Bilder der Korruption, sei es im Interesse des Skandals oder als abschreckende Beispiele, entrolle. Den Wunsch unseres Verf.s, dafs der Schüler auch die Fürstenwirtschaft des XVI. und XVII. Jahrhunderts an den kleinen deutschen Höfen kennen lerne, dafs er einsehe, Müllers Siegfried von Lindenberg sei keine Karikatur, kann ich nur mit grofser Einschränkung teilen, zumal Müllers Roman ihn herzlich langweilen wird. Wenn aber Herr Sch., um auch der alten Geschichte zu ihrem Rechte zu verhelfen, aufser jenem vierjährigen Kursus der deutschen Geschichte noch zwei Stunden alte Geschichte mit Lektüre der hauptsächlichsten Quellen verlangt, so wird diese Teilung des Fachs schwerlich viel Anhänger finden. Das Zugeständnis aber liegt mittelbar in diesem Vorschlage, dafs für Schüler eines Gymnasiums die alte Geschichte bei weitem am meisten geistbildend ist. Nur hier kann man sie, wenigstens an einigen Punkten, auf die Quellen zurückgehn lassen, und wirkliches Verständnis für die Grundbegriffe aller politischen Verhältnisse sowie für die Hauptformen der Staatsverfassung werden sie nirgends besser und rationeller erlangen als durch Betrachtung der antiken Zustände in ihrer klaren, geradezu typischen Einfachheit. Übrigens aber ist Treitschke völlig im Recht, wenn er eher eine Verminderung als eine Vermehrung

des historischen Lehrstoffs auf dem Gymnasium empfiehlt; auch diese Wissenschaft gehört zu denen, deren tiefere Erfassung der Universität vorbehalten bleiben mufs.

Übrigens tritt uns auch hier der entschieden pessimistische Zug des Herrn Sch. entgegen bei Beurteilung der bestehenden Verhältnisse. Er ruft aus: „Leider bereiten sich ja unsere Geschichtslehrer heut nicht mehr von Stunde zu Stunde vor.“ Das enthält nach meiner Erfahrung eine schreiende Ungerechtigkeit. Und wenn er dann fortfährt: „Leider können sie es auch nicht, weil Schulstunden und Korrektur ihre ganze Kraft in Anspruch nehmen“, so ist das eine mafslose Übertreibung.

Ähnlich steht es mit dem, was wir über die Ergebnisse des mathematischen Unterrichts ersehen; wenn einen Lehrer in einer Sekunda von dreifsig Schülern auch nur drei befriedigten, so sei er meist schon zufrieden. Das mufs ich aufs entschiedenste bestreiten[1]).

Doch würde ich dem Wunsche meines Herrn Kollegen, hier in Bezug auf das Lehrziel eine Ermäfsigung eintreten zu lassen, beistimmen, aber nicht dem einer Verminderung der Stundenzahl. Vielmehr meine ich, dafs man die Schüler auf einem etwas beschränkten Gebiet weit mehr praktisch üben, sie recht viel geometrisch zeichnen lassen und namentlich die mathematischen Abstraktionen durch eine viel planmäfsigere Verbindung mit der Physik und den übrigen Naturwissenschaften interessant machen sollte. Allein da auch ich in diesen Fächern Laie bin, so mufs ich mich bescheiden und das Nähere den Sachkennern überlassen. Nur die Bemerkung scheint mir sehr an der Zeit: wenn so viele der mathematischen Dozenten an den Universitäten (denn die polytechnischen Schulen gehen das Gymnasium wenig an) mit unseren Leistungen nicht zufrieden sind, so tragen auch sie einen Teil der Schuld. Denn von ihnen müssen unsere jungen Lehrer lernen, wie sie den Gegenstand in der Schule zu behandeln haben. Das ist in allen Gebieten eine wesentliche Pflicht der Universitätslehrer, der freilich bei der gegenwärtigen Vorliebe für Detailforschung oft herzlich schlecht entsprochen wird. Es gilt das auch von der Philologie. Es giebt nicht viele Dozenten, welche unsere Studierenden anweisen, wie sie einen Schriftsteller zugleich gründlich und anregend zu interpretieren haben. Selbst einige Anleitung zum praktischen Unterricht gehört meines Erachtens auf die Hochschule. Hierin bin ich mit Herrn Sch. einverstandnn. Die neue preufsische Einrichtung der Seminare an Gymnasien ist gewifs sehr gut gemeint, wird aber schwerlich die Wirkungen haben, die man sich davon verspricht.

---

[1]) Wir hatten z. B. im Jahre 1889 unter 61 Abiturienten keinen einzigen, der nicht mindestens genügt hätte, dagegen 26, welche das Zeugnis sehr gut oder im ganzen gut in Mathematik erhielten, und dabei sind unsere Forderungen in keiner Weise geringer, vielmehr höher als die preufsischen.

Vom Unterricht in der Naturgeschichte hält Herr Kollege Sch. wenig und hat dazu ein unbedingtes Recht, wenn er schlecht erteilt wird. Aber ich kann ihn versichern, dafs er aufserordentlich fruchtbar gemacht werden kann. Darüber sind wir ja wohl einig, wie wichtig es ist, das Anschauungsvermögen der Jugend zu bilden. Hierfür aber giebt es kaum bessere Gelegenheit als in der Beschreibung einer Reihe von Tieren und Pflanzen; denn damit soll man in unteren Klassen anfangen; erst später braucht von der Einteilung und dem System die Rede zu sein. Ob sie die lateinischen Namen lernen oder nicht, ist ziemlich gleichgültig; jede Belastung des Gedächtnisses aber mufs vermieden werden. Dafs jedoch durch liebevolle Betrachtung der Einzelheiten, namentlich auch durch Nachzeichnen mancher Teile einer Blume oder eines Vogelschnabels u. s. w. die Pietät vor der Natur geschwächt werde, ist ein höchst seltsamer Gedanke. Freilich sind die ausgestopften Tiere vorher getötet, die mitgebrachten Blumen abgepflückt worden. Aber solche Grausamkeit darf sich auch der Zartfühlende gestatten, zumal er doch täglich in die Lage kommt, Salat und Kohl, Hammel- und Rindfleisch zu essen.

Doch genug von allen Einzelheiten. Wichtig ist vor allem die Hauptfrage, ob unsere Gymnasien, d. h. das, was man allein noch so bezeichnen kann, also Unterrichtsanstalten, die vorzugsweise durch Beschäftigung mit dem Altertum den Geist für die Aufgaben der Gegenwart bilden, noch weiter bestehn sollen oder nicht. Radikalreformen, welche die humanistischen Fächer zur Nebensache machen, vernichten sie in ihrem innersten Wesen. Auch Schmelzers Reformen führen unzweifelhaft zu diesem Ziele.

Mit zusammen zehn Stunden griechischen und lateinischen Unterrichts läfst sich nichts mehr erreichen, was die Mühe lohnt. Auf dem Grunde, auf dem wir jetzt stehn, können wir freudige, selbstthätige und segensreiche Arbeit der Jugend erreichen; wem es nicht gelingt, der klage sich selbst an. Die Lehrbücher haben wenig Schuld an etwa mangelhaften Erfolgen. Entbehren können wir sie nicht. Der blofse Vortrag des Lehrers, wie Herr Sch. zu meinen scheint, reicht nirgends allein aus. Denn so wahr es ist, dafs das blofse Wissen den Geist nicht bildet, so müssen doch auch positive Kenntnisse dem Gedächtnis gewonnen werden. Beseitigt man die Lehrbücher, so müssen die Lehrer ihre Vorträge nach akademischer Art nachschreiben oder gar ausarbeiten lassen; das ist noch weit übler. Wiederholungen kosten später freilich Anstrengung. Aber auch diese führt zum Segen, wenn sie nicht übertrieben wird. Mag man die Abiturientenprüfung so weit entlasten, dafs die Examensangst aufhört und besondere Vorbereitungen auf die Prüfung auch den Primanern überflüssig erscheinen. Eine Religionsprüfung z. B. ist völlig entbehrlich, wie sie denn in Süddeutschland ohne jeden Schaden für den Gegenstand gänzlich fortfällt. Ob aber ein

grofser Staat die Entlassungsprüfung ganz entbehren kann, ist doch fraglich. Jedenfalls ist es eine starke Übertreibung, dafs dadurch alle Freiheit und Freudigkeit der Jugend ertötet werde. Dann müfsten ja auch alle Studenten der Medizin an Weltschmerz leiden, weil ihnen ihre akademische Freiheit durch ein mitteneinfallendes Examen getrübt wird. Dafs wir überwiegend „Duckmäuser" erziehen oder „Streber, wie sie im Buche stehn", ist nicht wahr. Wohl aber ist daran zu erinnern, dafs die Buhlerei um die Gunst der öffentlichen Meinung nicht im mindesten mehr wert ist als die um den Beifall der Vorgesetzten. — Auch in der Entlastung der Schüler kann man zu weit gehn, und Sch. überschreitet die zulässigen Grenzen weit. Aber auch die gewünschte sittliche Kraft läfst sich auf solchem Wege nicht erreichen. Dafs wir mit den Anstrengungen, die wir der Jugend zumuten, bei einer gröfseren Anzahl von Schülern den Grund zu Typhus und Schwindsucht legen, ist eine von den unverantwortlichen Übertreibungen, an denen das Buch reich ist. Aber freilich, wirksam ist es in unseren Tagen in hohem Grade, wenn man die Gemüter der Urteilslosen durch solche Behauptungen ängstigt, und alle, welche dem Gymnasium übelwollen, werden in das Geschrei einstimmen, sobald sie sich auf einen Fachmann berufen können. Es ist gewifs wahr, dafs das deutsche Volk mit seiner Einigung in eine neue Periode seiner Entwickelung getreten ist. Aber eben deshalb hat sich die Verantwortlichkeit jedes Gebildeten gesteigert, nicht verringert. So soll auch der Ernst des Strebens und die Anspannung der Kräfte nicht nachlassen. Vor allem dürfen die Mächte, welche in den geistig führenden Kreisen der Nation das Bewufstsein der Einheit wecken und befestigen, nicht geschwächt werden. Für einen grofsen Teil der Gebildeten ist noch jetzt der gemeinsame Bildungsgang, der sie durch das klassische Altertum geführt hat, ein Band innerer Einigung. Deshalb hat jeder Vertreter der humanistischen Bildung die sehr ernste Pflicht, diese gegenüber den frivolen Angriffen unserer Tage in Schutz zu nehmen.

Reformen sind freilich an mehr als einem Punkte erwünscht. Vor allem sollte man die Lehrer aller höheren Schulen endlich besser stellen als bisher. Es ist gar nicht möglich. einem Stande auf die Dauer die ihm nötige Achtung in der öffentlichen Meinung zu bewahren, der so auffällig in Bezug auf Gehalt und äufsere Lebensstellung zurückgesetzt worden ist. Es ist auch nicht ohne Grund, wenn auch von Sch., wie neulich von Direktor Conradt, die überwiegend juristische und bureaukratische Verwaltung des Schulwesens getadelt wird. Aber all das trifft die brennende Frage der Gegenwart nicht unmittelbar. Es handelt sich jetzt darum, einen wüsten Sturm gegen das Prinzip der humanistischen Bildung abzuschlagen. Zu deren Verteidigern können wir leider Herrn Direktor Schmelzer nach seinen Schriften zur Schulreform nicht zählen.

Karlsruhe. G. Wendt.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

1) H. v. Treitschke, Die Zukunft des deutschen Gymnasiums. Leipzig, Verlag von S. Hirzel, 1890. Klein 8. 81 S.

Der Verf. hat hier die im J. 1883 in den Pr. Jahrb. erschienenen Bemerkungen über unser Gymnasialwesen nochmals veröffentlicht und ein Nachwort hinzugefügt, das in Kürze die neuerdings wider unsere Gelehrtenschulen erhobenen Vorwürfe bespricht.

Wir dürfen die Kenntnis dieser vortrefflichen Schrift bei den Lesern dieser Zeitschrift voraussetzen. Trotzdem wollen wir einzelne Punkte herausheben, welche nicht oft genug wiederholt werden können. v. Tr. stellt klar den schweren Schaden ins Licht, den die heute vorherrschende Methode der akademischen Fachstudien gebracht hat. Er verwirft das Fachsystem: „Ein tüchtiger Gymnasiallehrer mufs im stande sein, den gröfsten Teil des Unterrichts — oder doch mindestens des humanistischen Unterrichts — in seiner Klasse selbst zu erteilen und also die einzelnen Fächer mit einander im Einklang zu halten, die Schüler an sich zu gewöhnen und durch die Kraft seiner Persönlichkeit geistig zu beherrschen.“ In diesen Worten werden sehr zutreffend die Hauptaufgaben unseres höheren Unterrichts, die Ersetzung des Fachlehrersystems durch das der Klassenlehrer und die innere Verbindung der Unterrichtsfächer hingestellt. Man lese, was er über die fehlende innere Einheit, über die mangelhafte Vorbereitung der klassischen Philologen für das Lehramt auf der Universität, über den zu geringen Erfolg des klassischen Unterrichtes, über das Vorwiegen des Grammatismus sagt; es sind goldene Worte, die jeder billigen wird, der in die Mängel und Bedürfnisse unserer Gymnasien einen Einblick besitzt. Auch der Nachweis, dafs nur in Epochen geistigen Verfalls, des Materialismus, der sittlichen Unsicherheit die Kulturwelt wieder in die Anschauungen der Barbarei zurück sinkt und statt einer systematischen formellen Jugendbildung die Ansammlung von allerlei Notizen fordert, die man vielleicht einmal im Leben gebrauchen kann, wenn man sie vorher nicht vergifst, ist äufserst lehrreich.

Der Verf. leitet aus dieser verkehrten Methode die Abstumpfung des Wissenstriebes und die Schädigung des Charakters bei der heutigen Jugend her. Gewifs ist auch hier manches nicht gut, aber der Schule dafür die Verantwortung zuzuschieben scheint gerade so weit über das Ziel hinauszuschiefsen, wie nach der anderen Seite „der Schulmeister von Sadowa“. Eher dürfte das Übermafs der erzwungenen, die zu geringe Bemessung der freiwilligen Arbeit ein bedenklicher Zustand unserer Zeit sein. Ob aber v. Tr. nicht auch hier unabsichtlich übertreibt und den Umstand übersieht, dafs sich heute die freiwillige Thätigkeit auf andere Gebiete richtet, wie zu seiner Zeit? Auch heute sammelt und liest die Jugend wie zu allen Zeiten; möglicherweise treten die naturgeschichtlichen und geographischen Schriften dabei über Gebühr hervor. Dazu kommen die physikalischen Beschäftigungen, öfter auch nur Spielereien, welche der photographische Apparat, das Telephon und alle möglichen kleinen Maschinen gestatten. Sie unterdrücken und die Thätigkeit der Schüler etwa auf die Beschäftigung mit der klassischen Litteratur lenken zu wollen, hiefse eben das Beste der freiwilligen Thätigkeit vernichten. Und wenn uns der Verf. erzählt, wie er den Homer kursorisch für sich las, „aber Wort für Wort, so dafs ich einen Hauch von des Dichters Geist verspürte“, so fürchte ich, werden auch damals Gymnasiasten in der gleichen Lage nicht gerade häufig gewesen sein. Auch darf man nicht verkennen, dafs insbesondere in Süddeutschland in dieser Beziehung sich weit günstigere Verhältnisse finden als in Preufsen. Dasselbe gilt von der Abgangsprüfung, deren nachteilige Wirkung in dieser Ausdehnung, wie sie von dem Verf. geschildert wird, ebenfalls im Süden nicht bekannt ist, weil eben, wie er das selbst in umgekehrter Wirkung für den Grofsstaat hervorhebt, in kleineren Staaten der ganze Geschäftsgang vertraulicher zu sein vermag.

Schön spricht v. Tr. auch über die Verbindung von „Schule und Haus“ und seine Verteidigungsrede für die bestehende Erziehung im Elternhause wird man angesichts neuester Bestrebungen noch lieber lesen als vor 7 Jahren. Besonders lesenswert ist seine Erörterung über den Wert des klassischen Unterrichts; sie zeigt überall den geschulten und freien, aber auch tiefen Denker. „Die Specimina und Extemporalien können heute, da das Lateinschreiben und -Sprechen für das praktische Leben wenig bedeutet, nur noch dazu dienen, die Sicherheit des Übersetzens zu fördern“; auch heute mufs der gute alte Spruch: „Das Übersetzen ist die Blüte des Verständnisses“ seine Geltung behalten. „Ein ausschliefslich formaler Unterricht, der die Syntax um ihrer selbst willen treibt, erscheint den Schülern leer und unerquicklich.“ Auch die Frage eines Lehrplanes berührt v. Tr., wenn er wünscht, dafs der Unterricht in den alten Sprachen auf einige grofse Autoren beschränkt werde. Dagegen sind seine Anschauungen über

den Betrieb des Griechischen, dessen Anfang er wieder nach IV verlegt sehen will, kaum der Kenntnis des jetzigen Schulwesens entnommen; das griechische Wissen der meisten heutigen Abturienten steht ganz erheblich höher als etwa vor 30 und 40 Jahren. Sehr erfreulich ist es, einen Mann wie v. Tr. so sachkundig über die Bedeutung der Mathematik für den Unterricht sprechen zu hören; die zweite Stelle, die er ihr anweist, wird wohl die richtige sein. Wenn ein Historiker, wie der Verf., über den Geschichtsunterricht spricht, so wird man sicherlich von ihm lernen können, und wenn er verlangt, dafs dieser sich auf die Elemente des geschichtlichen Wissens beschränke, so wird man ihm ohne weiteres beistimmen. Aber andererseits liegt auch die Gefahr nahe, dafs der Universitätslehrer der Schule diese Elemente gar niedrig zumifst. Nun ist aber zwischen dem Ober-Primaner und dem Studenten im ersten Semester kein erheblicher Unterschied bezüglich der Fähigkeit, Geschichte zu verstehen. Und andererseits wird die Schule auch nicht verkennen dürfen, dafs sehr viele der abgehenden Schüler, wie die Dinge heute an den Universitäten liegen, keine oder nur sehr spezielle Vorlesungen über Geschichte hören werden. Der Vorschlag v. Tr.s also, die 3 St. Geschichte auf 2 zu vermindern, wird in Gymnasialkreisen schwerlich grofsen Beifall finden. Die Geringwertigkeit des Anfangs des französischen Unterrichts in V wird man dem Verf. gerne zugestehen, und bekanntlich haben einzelne süddeutsche Staaten hier den Vorgang Preufsens nicht befolgt; leider ist aber bei dem hohen Wert, den man auf den gemeinsamen Unterbau legt, an eine Abminderung nicht wohl zu denken, eher wird schon an eine Steigerung gedacht.

Wenn der Verf. vorschlägt, die Gymnasien von dem Ballaste unbrauchbarer Schüler dadurch zu befreien, dafs die Freiwilligen-Berechtigung erst an das Abgangszeugnis geknüpft werde, so werden wohl die meisten Gymnasiallehrer beistimmen. Indessen hat Paulsen bereits auf die Schwierigkeiten aufmerksam gemacht, welche bei einer solchen Regelung eintreten würden; weitere Bedenken werden sich wohl bei der Ausführung selbst ergeben, und der von v. Tr. erwartete Erfolg ist doch nicht so sicher, wie es auf den ersten Blick scheint. Der Vorschlag, den Realgymnasiasten die Universität zu verschliefsen und dadurch diese Schulen zu zwingen, wieder wirkliche lateinlose Realschulen zu werden, wird heute noch weniger als vor 7 Jahren auf Durchführung zu rechnen haben, so einfach und radikal die angedeutete Lösung auch sein mag.

In dem Nachworte werden kurz die Hoffnungen derer besprochen, welche eine „neue deutsche Schule" fordern; ihnen werden die berechtigten Wünsche derer gegenübergestellt, welche für die Erhaltung des humanistischen Gymnasiums eintreten. Klassischer und realistischer Unterricht sind beide notwendig,

aber der erstere führt auf die Universität, der zweite auf die technischen Hochschulen und die Fachakademieen. Darum sollen sie jeder in seiner Weise frei wachsen, nicht künstlich verbunden werden. Das Bewufstsein nationaler Einheit geht, wie Englands Beispiel zeigt, durch einen vielgestaltigen Jugendunterricht nicht verloren, und die angebliche Kluft zwischen klassisch und realistisch Gebildeten besteht in Wirklichkeit nicht. Bei dem Gymnasialunterrichte ist uns ein Theologentum erwachsen, das an den geistigen Kämpfen des Jahrhunderts mit Ernst und Wärme teilnimmt, ein Beamtentum, das sich mit jedem andern in der Welt vergleichen kann, ein Stand von Ärzten, der an theoretischer und praktischer Ausbildung den Nachbarvölkern mindestens gleich kommt und durch seine ehrenfesten Standessitten sie weit übertrifft, endlich ein Lehrerstand, von dem noch immer das Wort John Stuart Mills gilt: „Nur in Deutschland versteht man, was Freiheit des Geistes ist.“ Sind diese Ergebnisse unserer klassischen Bildung wirklich so trostlos, dafs wir berechtigt wären, den Bau dreier Jahrhunderte leichter Hand zu zerstören? Weder die modernen Fremdsprachen noch die Muttersprache allein können einen Ersatz für die klassische Bildung liefern. Die Gymnasien bieten allerdings nicht Unterricht für jedermann, sie bereiten nur für die Universitäten vor. Auch für Prinzenerziehung eignen sie sich nicht; denn Fürsten müssen anders erzogen werden als Unterthanen, weil das Leben anderes für sie fordert. „Eine Gelehrtenschule mufs ihnen vieles bieten, was ihnen zur Last fällt, vieles versagen, was sie nicht entbehren können; das rechte Schülerglück aber, die völlige Gleichheit im Wettkampfe der jugendlichen Köpfe und Fäuste, bleibt ihnen gänzlich unbekannt“. Eine Steigerung der Forderungen in der modernen Geschichte sowie der mathematischen, physikalischen und chemischen Kenntnisse wird verworfen, höchstens für den künftigen Mediziner und Naturforscher in der obersten Klasse eine mathematische Selekta in Aussicht genommen. Die ganze Zukunft der Gymnasien hängt von der Wiederbelebung des klassischen Unterrichts ab. „Gelingt es unseren Schulphilologen nicht, sich zu durchdringen mit der lebendigen Anschauung der Wirklichkeit des Altertums, die unter den älteren und, Gott sei Dank, auch unter den jüngeren Historikern schon mehrere hochbegabte Vertreter zählt; vermögen sie nicht mehr, im Herzen der Jugend die Freude am Leben der alten Welt an dem Inhalt ihrer Schriften wiederzuerwecken, dann wird das Heer der Nützlichkeitsfanatiker immer und immer wieder gegen das deutsche Gymnasium zu Felde ziehen und vielleicht doch noch obsiegen, da auf seinem Banner die zeitgemäfse Inschrift prangt: Variatio delectat.“

Mögen die Lehrer der Gymnasien sich die Mahnung eines geistvollen und aufrichtigen Freundes zu Herzen nehmen! Leider sind wir noch recht weit von ihrer Verwirklichung entfernt; aber

das ist sicher, die Rückkehr zur alten Schola latina mit ihrem rein sprachlichen Betriebe würde der Tod des deutschen Gymnasiums sein. Andererseits wollen wir uns vor dem Fehler hüten, den Wert der beschreibenden Naturwissenschaften und des Zeichnens für die Bildung der Anschauung und des Geschmackes zu unterschätzen. Für alle diese Fächer wird das Gymnasium Raum haben, wenn ihr fachmäfsiger Betrieb wegfällt und hier wie in der modernen Geschichte nur die Elemente zur Behandlung gelangen.

2) L. Wiese, Die Bildung des Willens. Fünfte Auflage. Berlin, Verlag von Wiegandt u. Grieben, 1891. 12. 94 S.

Wenn die Schrift des berühmten Verfassers über das wichtigste Problem der Erziehung bereits die 5. Auflage erlebt, so ist dies nicht blofs eine Freude für ihn, sondern, was er sicherlich noch höher anschlägt, ein Beweis, dafs ernste und geistvolle Schriften, welche sich mit Erziehungsaufgaben beschäftigen, auch trotz aller journalistischen Neigung der allgemeinen Bildung einen grofsen und gewählten Leserkreis zu finden vermögen.

Über den Inhalt des Buches selbst zu reden, wäre nach fünf Auflagen mehr als sonderbar. Wer dasselbe heute liest, weifs, dafs er kein Rezept zur Willensbildung in demselben findet, sondern dafs hier nur der Wert der pädagogischen Methoden seit der Reformation an dem Ergebnis gemessen wird, das sie für die Lösung des Problems bieten. Denn auch der Nachtrag, ein Brief von 1878, enthält mehr Richtpunkte und Andeutungen als Lösungsmethoden. Das benimmt aber dem Vortrage seinen Wert nicht.

Dafs der Verf. in dem Briefe von 1878 die Entwickelung in Staat und Kirche zu schwarz gesehen hat, erklärt sich durch seine persönliche Beteiligung und einen gewissen Pessimismus des Alters. Wie es scheint, giebt er dieser Erkenntnis selbst darin Ausdruck, dafs er sich und seiner Arbeit die Hoffnung auf ein Erstarken des christlichen Gemeinsinnes in dem Volke gewahrt hat, die er im J. 1878 sehr herabgestimmt hatte.

Giefsen. Hermann Schiller.

P. Cauer, Unsere Erziehung durch Griechen und Römer. Berlin, J. Springer, 1890. 70 S. 1,20 M.

Der Verf., im Streit um die Schulreform als Vorkämpfer des humanistischen Gymnasiums schon bekannt, äufsert sich in der vorliegenden, der deutschen Jugend gewidmeten Schrift noch einmal zur schwebenden Frage. Ist dieselbe auch in der Hauptsache eine Wiedergabe seines Aufsatzes über formale Bildung (Preufs. Jahrbüch. 1889, Sept.), so bietet sie doch nicht nur im einzelnen Erweiterungen und Verbesserungen, sondern beweist auch, dafs der Verf. von der Ansicht, die er damals vertrat: der Lehrer der alten Sprachen brauche die sittlich erziehende Wir-

kung seiner Thätigkeit nicht zu kennen noch mit Bedacht zu pflegen, da der Gegenstand durch sich selbst wirke, zurückgekommen ist. Sie war allerdings zu ideal und übersah wirklich vorhandene Mängel; nach Beseitigung dieser irrtümlichen Voraussetzung verdienen die jetzigen Ausführungen um so mehr Beachtung.

Die Einleitung erkennt im Gegensatz zu O. Jäger die Macht und innere Berechtigung der Schulreformbewegung ausdrücklich an, charakterisiert dann in Kürze P. Güfsfeldts Plan und verwirft ihn im Prinzip, weil er zu vielerlei neben einander stellt. Seine sowie überhaupt jede Einheitsschule könne nur zu einer Verflachung der Bildung führen, vielmehr sei jede Schulgattung noch schärfer, als es jetzt der Fall ist, ihrem Zweck gemäfs zu gestalten, für das Gymnasium also eine Verstärkung des lateinischen und griechischen Unterrichtes und Entfernung der Nebenfächer aus der Abiturienten-Prüfung zu fordern. Wahrlich ein mannhaftes Anstemmen gegen die Zeitströmung, die entgegengesetzten Zielen zudrängt! Und dieser Überzeugung wird in warmen, beherzigenswerten Worten Ausdruck gegeben, z. B. S. 3, wo es heifst: „Die Gesamtheit der Anschauungen kommt nicht dadurch zu stande, dafs derselbe dürftige Auszug aus der grofsen Masse aller Wissenschaften jedem einzelnen Menschen eingeprägt wird, sondern dadurch, dafs verschiedenartige Menschen als Vertreter mannigfacher Geistesrichtungen in gemeinsamer Arbeit sich gegenseitig ergänzen“. Nun zur Begründung im einzelnen.

Das erste Kapitel stellt, um das Schreckgespenst der „formalen Bildung“ zu beseitigen, den Begriff „Bildung“ fest und entwickelt im Anschlufs daran dies als Aufgabe und Ziel des höheren Unterrichts, dafs im Schüler „vorzugsweise diejenigen geistigen Kräfte ausgebildet werden, die ihn später befähigen sollen, die Schranken der eigenen Natur zu überwinden und sich in die Denkweise eines anderen zu versetzen“. Hiermit ist der Mafsstab für die Schätzung des Wertes der verschiedenen Unterrichtsgegenstände gefunden und der Übergang zur abwägenden Vergleichung derselben gebahnt. Zuerst treten Mathematik und lateinische Syntax in die Schranken. Als angewandte Logik betrachtet, erscheint jene überlegen; aber gerade weil in ihr a b s o l u t e logische Gesetzmäfsigkeit herrscht, ist sie zum Erziehungsmittel weniger geeignet, bereitet sie nicht in der besten Weise für das Zusammenleben der Menschen vor. Der vorwiegend mathematisch Gebildete wird überall eine absolute Lösung der Probleme und Konflikte verlangen und den irrationalen Faktor der subjektiven Auffassung zu würdigen wenig geneigt sein. Dagegen gewöhnt die lateinische Syntax sehr glücklich daran, mit jenem Faktor zu wirtschaften, indem der Schüler bei der Übersetzung von Sätzen fortwährend prüfen mufs, welche Bedeutung dieselben haben im Zusammenhang der Gedanken des Autors bezw. des diktierenden

Lehrers und derjenigen Personen, von welchen die Rede ist, der Geist also stetig in Unterscheidung von Ansichten und Thatsachen von subjektiver und objektiver Darstellung geübt wird. Einige Beispiele aus der Schulpraxis des lateinischen Unterrichts beleuchten diesen Vorgang näher.

Von der Bedeutung der Naturwissenschaft, zu der er sich nun wendet, ist der Verf. durchdrungen und empfiehlt auch die „astronomische Geographie" von Martus für die Schule, leugnet aber mit vollem Recht, dafs die übrigen Disziplinen, wobei auch die neulich verlangte Biologie gestreift wird, sich mit annähernd ähnlicher Ausführlichkeit behandeln lassen, wie denn überhaupt die exakte Darstellung so ziemlich von der Schule auszuschliefsen und der Universität vorzubehalten sei. Damit fällt aber zugleich der von den Reformern so gerühmte Vorzug der Naturwissenschaft, nämlich ihre befreiende Wirkung auf den Geist, für unseren Unterricht dahin, ja man darf sagen, die verfrühte Einführung in dieses Gebiet schläfere den jugendlichen Geist in Autoritätsglauben ein.

Die Naturbeschreibung soll einerseits den Sinn für Beobachtung entwickeln, andererseits den herzlichen Verkehr des Einzelnen mit der Natur pflegen. Was das Erste betrifft, so folgt nach Cauers Ansicht daraus nicht ohne weiteres die Notwendigkeit einer vermehrten Stundenanzahl, denn man kann dem freiwilligen Eifer des Knaben gerade auf diesem Gebiete etwas zutrauen, auch weist er mit Recht auf das demselben Zwecke dienende Zeichnen hin. Hinsichtlich des zweiten Punktes führt er die Homerlektüre ins Feld, die so viele treffende und anschauliche, tief sich einprägende Schilderungen aus dem Natur- und Menschenleben darbiete, dafs die Schüler unvermerkt, aber sicher zu einer verständnisvollen Freude an der Natur geführt würden und mit wahrem Genufs das in Wirklichkeit erlebten, was ihnen der Dichter vor die Seele gemalt. Daran ist etwas Wahres, wahr ist es auch, dafs wir es „als eine Wohlthat fühlen, wenn für eine Empfindung oder einen Gedanken, die uns unbestimmt umschweben, ein stärkerer Geist das treffende Wort bietet, um sie festzuhalten". Vorausgesetzt wird dabei freilich ein Lehrer, der ganz im Schriftsteller lebt und mit dem Schüler in die Tiefe steigt, um das Echte und Bleibende für dessen Bildung hervorzuholen.

Wir kommen im vierten Kapitel zur Geschichte und Geographie. Hier werden Paul de Lagarde und Heinrich von Treitschke als Zeugen dafür citiert, dafs die eigentlich wertvolle Einwirkung dieser Wissenschaft erst nach der Schulzeit beginne. Das Bildende ist in der That die geistige Arbeit, durch welche wir in die Denkweise vergangener Zeiten eindringen und eine deutliche Vorstellung von Menschen und Zuständen gewinnen; diese Arbeit wird aber gerade bei den verwickelten wirtschaft-

lichen und politischen Verhältnissen der Gegenwart besonders schwierig, und eine Darstellung der Geschichte unseres Jahrhunderts ist ohne entschlossene Stellungnahme zu den mannigfaltigen Problemen, von welchen unser Staatsleben bewegt wird, gar nicht möglich. Oder sollen wir denen beipflichten, welche deshalb glauben, die neueste Geschichte auf dem Gymnasium lehren zu müssen, weil dieselbe sonst den meisten überhaupt unbekannt bleiben würde? Die Unlust zu historischen Studien, die hier und da beobachtet wird, hat ihren Grund nicht in dem unwissenschaftlichen Sinn unserer Jugend, sondern in einer durch den Schulunterricht erzeugten Übersättigung. Wer diese Bedenken würdigt, wird beim Geschichtsunterricht viel mehr auf Vertiefung der Methode als auf Erweiterung des Umfanges bedacht sein und sich dessen freuen, dafs wir in der Beschäftigung mit dem klassischen Altertum, wie sie die Geschichtsstunden und die Lektüre der Quellenwerke bieten, die trefflichste Vorschule historischen Denkens besitzen. Diese Beschäftigung verkürzen heifst das wirksamste Bildungsmittel des künftigen Staatsbürgers beeinträchtigen; denn zu selbständiger Auffassung gegenüber den Fragen des öffentlichen Lebens erzieht man die Jugend nicht dadurch, dafs man den Stoff der Politik, d. h. die neueste Geschichte in die Schule hineinträgt, sondern dadurch, dafs man die Formen politischen Denkens an der Geschichte von Völkern übt, die uns fern stehen. Dies und ebenso die Art, wie der philologische Unterricht Anlafs giebt zur Erklärung von Begriffen und Verhältnissen des heutigen Staatslebens, erläutert der Verf. an einer Reihe passender Beispiele. Nicht minder empfiehlt er eine wissenschaftliche Vertiefung des geographischen Unterrichts in dem von der alten Geschichte und der Lektüre der alten Klassiker gegebenen Umfange, weil der Zusammenhang zwischen der natürlichen Beschaffenheit des Landes und der Geschichte seiner Bewohner kaum an anderen Beispielen so deutlich gemacht werden könne, wie an Griechenland und Italien. Der Lehrer wird hierzu aus den Werken von Kiepert und Neumann reiche Anregung schöpfen.

Das fünfte Kapitel stellt sich die Aufgabe, die alten Sprachen gegen den Andrang derer zu verteidigen, welche das Deutsche bevorzugen wollen, so gegen Paulsen, der die Zeit schon kommen sieht, „wo der deutsche Unterricht, als Erbe des lateinischen, in seine Rechte eingesetzt werden wird“, und gegen H. Grimm, der „Goethe und die Seinigen“ breiter in die Schule einführen möchte. Die Absicht beider, eine rechte Vertrautheit mit der Muttersprache zu schaffen, darf auf allgemeine Billigung rechnen, doch konnte es dem Verf. nicht schwer werden, zu beweisen, dafs der Weg, den sie einschlagen, so natürlich er scheint, trotzdem nicht der richtige und zweckmäfsige ist. Der Schüler soll zunächst zu lesen verstehen, d. h. im Sinne des höheren Unterrichts: er soll im stande sein, einer zusammenhängenden Gedankenentwickelung zu folgen,

das Wichtige auszusondern und mit schneller Auffassung in die Form zu bringen, in der der eigene Geist es festzustellen und zu verarbeiten vermag. Dieses scharfe Merken auf den Sinn, dieses Herauslesen der Gedanken übt er aber vorzüglich im fremdsprachlichen Unterricht; je strenger er also an eindringendes Verständnis gewöhnt wird, desto besser ist er auf entsprechende Lektüre deutscher Schriftwerke vorbereitet, die er von vornherein Neigung hat obenhin zu treiben. Ein gleicher Gewinn ergiebt sich für das Sprechen und Schreiben des Deutschen aus den Übersetzungsübungen, wo der fremde Text uns unausgesetzt zum Nachdenken zwingt, um den entsprechenden Ausdruck zu finden, so daſs unser deutscher Wortschatz stetig bereichert wird.

Wenn der Verf. aus diesen Gründen eine Vermehrung der deutschen Lektionen etwa zum Zweck der Einführung des Mittelhochdeutschen oder der eindringenderen Beschäftigung mit unserer neueren Litteratur ablehnt, so stimmen wir ihm aus voller Überzeugung bei; dagegen teilen wir seinen negativen Standpunkt hinsichtlich des grammatischen Unterrichtes nicht, obwohl er sich auf eine Autorität wie Ph. Wackernagel beruft.

Die alten Sprachen müssen also die Grundlage des gymnasialen Unterrichtes bleiben, weil sie so besonders durch eine in ihnen selbst liegende Nötigung den noch ungelenken Geist in stramme Zucht nehmen. Einseitig wird die so vermittelte Bildung nicht sein; denn die Menschen des Altertums sind vielmehr Vorbilder der Vielseitigkeit, einer Vielseitigkeit, die unter jenen einfacheren Verhältnissen noch möglich war, bei der raschen Entwickelung der modernen Kultur nicht mehr erreichbar ist, aber doch zum gegenseitigen Verständnis verschiedener Berufsarten erzieht. Auch für die Universität wünscht Cauer — und wir denken, sein Wort wird in allen interessierten Kreisen lebhaften Wiederhall finden —, es möge eine philosophische oder künstlerische Behandlung des klassischen Altertums von neuem zu selbständiger Geltung kommen, um so auch mittelbar auf den Unterricht der Schule zu wirken. Und zur Hoffnung in dieser Beziehung ermutigt ihn, daſs sich Usener und Wilamowitz schon vor Jahren in ähnlichem Sinne über die Aufgabe der Philologie geäuſsert haben. Das Schluſswor tklingt wie ein Schwanengesang; aber doch ringt sich durch das Bangen um die Zukunft des humanistischen Gymnasiums der Glaube an seine Wiedergeburt, weil der Verf. auf die stets neu sprudelnde Lebenskraft und die Unentbehrlichkeit der Altertumswissenschaft fest vertraut. Wir bezeugen ihm dankbar, daſs er die Zweifel daran mit Freudigkeit und Wärme niederzuschlagen und den Kleinmut der Freunde unserer Anstalt klar und entschieden zu bekämpfen sich bemüht hat. Wir fürchten mit ihm, seine Schrift wird das, was kommen soll, nicht aufhalten; aber sie wird auch dann schon reichen Segen wirken, wenn sie dazu hilft, uns philologischen Lehrern das

Vorurteil zu nehmen, als sei die Kenntnis des Lateinischen und Griechischen an sich ein Glück und nach der Bildungsfrucht sei nicht zu fragen, wenn sie uns vielmehr dazu antreibt, mit Überlegung und Eifer die Schätze, die in der alten Litteratur auf uns gekommen sind, im Unterricht auch wirklich zu heben und für die Geistesbildung unserer Zöglinge auszuwerten. Wer dies möglichst vollkommen erreichen will, der bewahre sich wie Cauer gesunden Idealismus, ernsten wissenschaftlichen Sinn und warme Liebe zur Jugend.

Halle a. S. Wilhelm Fries.

Nägelsbachs Lateinische Stilistik für Deutsche. Achte Auflage besorgt von Iwan Müller. Nürnberg, K. Geiger, 1889. XXXII u. 872 S.

Unsere Meister nennen wir billig die, von denen wir immer lernen, sagt Goethe. Verfasser und Bearbeiter dieses Buches verdienen diesen Titel. Die neue Auflage unterscheidet sich von der vorhergehenden durch die Umgestaltung der Einleitung, durch die übersichtliche Zusammenstellung der Litteratur zu einzelnen Abschnitten, überhaupt durch die umfassende Revision, die mit dem Ganzen vorgenommen wurde. Ist auch eine starke Vermehrung der Bogenzahl eingetreten, so bietet doch die 8. Auflage soviel des Neuen, dafs Iw. Müller den Vorwurf, das Buch sei gar zu dickleibig geworden, nicht zu fürchten braucht. Über die Anordnung des Stoffes in dem allbekannten Buche habe ich nicht nötig zu berichten. Meine bescheidene Aufgabe kann nur die sein, zu einzelnen Stellen einige Zusätze zu machen oder eine andere Ansicht als die vorgetragene zur Prüfung vorzulegen. S. 54 sind Übersetzungen des Wortes „pedantisch" geboten. Ich möchte an *molestus et odiosus* erinnern; s. Quint. XI 3, 33 *ut est necessaria verborum explanatio, ita omnis imputare et velut adnumerare litteras molestum et odiosum*; vgl. auch Cic. de or. III 13, 51; de off. I 36, 130 u. a. — S. 101 ist die Stelle des Liv. V 33, 1 *si quicquam humanorum certi est* benutzt, um Zumpts Bemerkung (Lat. Gr. § 433) zurückzuweisen, dafs, wenn vom Abjektivum wieder ein Kasus abhänge, jenes wohl nicht leicht im Genetiv stehen könne, vgl. Cic. or. I 31, 137 *nihil exspectatione vestra dignum*. Aber wenn ich Cic. p. Rosc. Am. 83 *id erit signi* vergleiche mit Liv. VIII 18, 2 *ceterum in eo parvi refert quid veri sit* (s. Draeger H. S². I S. 450) oder mit Quint. IV 2, 21 *quid acti sit* und VII 1, 50 *multum acti est*, so möchte ich nicht erklären *si quicquam certi rerum humanarum est*, wogegen auch die Stellung spricht, sondern *si quicquam rerum humanarum certi est*, d. h. beide Genetive hängen von *quicquam* ab, nur mit dem Unterschiede, dafs *r. humanarum* ein echter Gen. partitivus ist, das Prädikat *certi* (*est*) aber im Genetiv durch Attraktion an *quicquam* für *certum est* steht. Die Zumptsche Regel bleibt also zu Recht bestehen.

Übrigens bekenne ich, dafs ich Liv. V 3, 9 die Wölfflinsche Vermutung (Liv. Krit. S. 25) *si quicquam in vobis non dicam civilis sed humani animi esset* nicht für nötig halte; vgl. Liv. XLII 47, 9. — Ebenso wenig scheint mir S. 134 Halms Konjektur nötig in den Worten Quintilians XI 1, 84 *quia hoc iniuriae genus verecundius est fateri* (Halm) *passis quam ausis*. Denn *verecundus* entspricht häufig unserem „(so, zu) genant" sowohl in dem passivenreflexiven Sinne se gênant, wie Cic. de or. II 88, 361 *hominis non nimis verecundi*, als in dem aktiven Sinne gênant, wie Quint. VII 1, 56 *hoc dicere rustico* (sc. *filio*) *verecundum est*; vgl. S. 299. Warum also nicht in der obigen Stelle übersetzen „genanter (genierlicher) für" und erklären *quia hoc iniuriae genus verecundius est passum esse quam ausum*? Liv. XXI 19, 9 *quae verecundia est, Romani, postulare vos e. s.* gebe ich so wieder: „Geniert ihr euch nicht" u. s. w.; vgl. S. 347. — Wie wenig sich *hoc* und *haec* unterscheiden (S. 178 Anm.), zeigt an instruktiven Beispielen Lehmann Quaest. Tull. S. 76—78. — Für das Deminutivum (S. 184 ff.) ist interessant Cic. ad fam. VII 5, 3 *etiam hisce eum ornes gloriolae insignibus . . . simus enim putidiusculi quam per te vix licet* (von Wieland gut erklärt, von Wesenberg nicht verstanden). — *Auctor* (S. 246 ff.) ist nach Schoemann zu Cic. n. d. I 11 ursprünglich, der etwas wirksam ausspricht, mit Versicherung, Bekräftigung, Gewährleistung, Vertretung des Ausgesprochenen gegen andere; vgl. auch Hor. A. P. v. 45 Kiefsl. — Dafs *sui iuris iudiciique* oder unter Umständen *sui iuris sententiaeque homo* einen „selbständigen" Menschen bedeutet, ist schön S. 305 an Cic. Verr. I 18 entwickelt. Ich führe aus Pseudo-Cic. ad Brut. I 16, 4 an: *an ut esset sui iuris ac mancipii res publica*, eine Wendung, die den Stempel forcierter Absichtlichkeit an der Stirn trägt; s. meine Bemerkungen Rh. Mus. B. 37 S. 578. — Wenn *quisque* nicht immer unmittelbar hinter dem Possessiv steht (S. 371 Anm.), wie Cic. n. d. II 58 beweist: *ceterae naturae suis seminibus quaeque gignuntur* (vgl. auch § 127), so folgt, dafs Quint. IV 1, 46 die Konjektur Meisters *ut sit idoneus suae quisque rei defensor* statt des überlieferten *suae rei quisque* nicht gerechtfertigt ist; vgl. X 5, 23. — Zu dem auffallenden Cic. ad fam. V 8, 3 *si quae interciderunt non tam re quam suspicione violata* = λελυπηκότα (S. 388) ist eine merkwürdige Parallele das hannoversche „betrübt" = „betrübend". Vielleicht interessiert es diesen oder jenen zu erfahren, dafs der Hannoveraner einen *commodus homo* (vgl. S. 274) einen „wöhnlichen" Menschen nennt. — Cic. Phil. XII 1, 2 *fautores Antonii quorum in vultu habitant oculi mei tristiores videbam* „in deren Mienen ich zu lesen nicht müde werde" (S. 420) möchte ich, wenn auch in anderem Sinne, mit Schiller wiedergeben: „an deren Angesicht mein Auge hängt". — Über die Adjektive auf *-bundus* (S. 468) handelt jetzt ausführlich A. Prehn in den Comment. in honorem Studemundi S. 1—26. — Die schwierige Stelle ad fam.

IX 16, 2 (S. 618) habe ich WS. für klass. Phil. 1889 Sp. 1226 besprochen. — Was im ersten Teil von § 161, 1 S. 620 steht, erregt mir Bedenken. Mufs denn wirklich in den Worten des Liv. XXII 39,8 *aut ego rem militarem ignoro, aut nobilior alius Trasumenno locus nostris cladibus erit* das zweite Glied mit wenn nicht subordiniert werden? Warum nicht das erste? Vgl. Wichert Lat. Stillehre S. 91. „Auffallend," heifst es weiter, „ist die Stelle Cic. Mil. 36, 100 *vosque obsecro, iudices, ut vestra beneficia, quae in me contulistis, aut in huius salute augeatis aut in eiusdem exitio occasura esse videatis*. Der Sinn ist also: „ich beschwöre euch, ihr Richter, die mir erzeigten Wohlthaten durch Erhaltung Milos zu vermehren, wenn ihr sie nicht mit dessen Untergang zu Grunde gehen sehen wollt". Ich weifs wohl, dafs nicht blofs Nägelsbach-Müller, sondern auch Seyffert (Schol. Lat. I S. 134), Eberhard, Halm u. a. diese Erklärung mit der Autorität ihres Namens decken. Allein ich stelle eine andere Interpretation zur Diskussion: Cicero erklärt sich bereit, jedes Geschick mit Milo zu teilen — *quid habeo quod faciam pro tuis in me meritis, nisi ut eam fortunam, quaecumque erit tua, ducam meam? Non recuso, non abnuo*. In dieser Bereitwilligkeit liegt für die Richter die dringende Bitte (*non abnuo vosque obsecro*), einzusehen und sich zu vergegenwärtigen (*videant*), dafs in und mit dem Untergange Milos die ihm (dem Cicero) erwiesenen Wohlthaten zu Grunde gehen werden: sonst möchten sie die Wohlthaten durch die Erhaltung Milos vermehren. Dafs auf dem *videatis occasura esse* der Hauptnachdruck liegt, geht aus folgender Erwägung hervor. In dem *non recuso, non abnuo* liegt in erster Linie der Gedanke an die Verurteilung bezw. das Exil Milos — was wäre denn bei der Freisprechung zu befahren? —, und dieser Gedanke wird naturgemäfs fortgesetzt, wenn der Redner auch den andern, die *salus* des Angeklagten, nicht aus den Augen verliert. Es handelt sich für beide um Sein oder Nichtsein. Die Folgen des Nichtseins werden den Richtern nicht ohne Schärfe und Bitterkeit vor die Seele geführt als wirksamstes Mittel der Captatio benevolentiae, ohne dafs dabei die Folgen des Seins vergessen würden. Die Richter werden eben am Schlufs der Rede vor eine Entscheidung gestellt: Ich bin bereit. Nun wählt ihr: die Verurteilung Milos ist meine Verurteilung und die Vernichtung aller *beneficia quae in me contulistis*, die Freisprechung ist eine Mehrung eurer Wohltbaten. Ich möchte mir also den Vorschlag erlauben, überhaupt nicht von der Subordination des zweiten Gliedes mit „wenn nicht" zu reden, um so weniger, als in der Stelle Homers (Il. 22, 108—110), die zur Illustration von Cic. p. Mil. 100 herangezogen ist, thatsächlich das erste Glied zu subsumieren ist und auch von Nägelsbach-Müller subsumiert wird. — Zum Schlufs für das Kapitel „Die Ellipse in der Periode" S. 692 ff. den eigenartig volkstümlichen Pleonasmus des Caelius ad fam. VIII 8, 1 *etsi de re publica quae tibi*

scribam habeo, tamen nihil quod magis gavisurum te putem, habeo quam hoc: scito C. Sempronium Rufum calumniam maximo plausu tulisse.

Zum Lesen ist Nägelsbach-Müllers Stilistik nicht: sie will studiert sein; dann stiftet sie Segen.

Aurich i. Ostfr. Ferd. Becher.

W. Wartenberg, Lehrbuch der lateinischen Sprache als Vorschule der Lektüre. Zweiter Teil (Kursus der Quinta). Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt (O. Goedel), 1890. 143 S.

Dem für Sexta bestimmten ersten Teile des Wartenbergschen Lehrbuchs, den Ref. im vorigen Jahrgang dieser Zeitschrift S. 106—108 angezeigt hat, ist jetzt der für die zweite Stufe bestimmte Teil gefolgt. Auch ihm sind die im ersten Teile anerkannten Vorzüge eigen: konsequent durchgeführte Beschränkung des Wortschatzes, strenge Vermeidung aller dem Schüler unverständlichen Wortformen, guter lateinischer Ausdruck im einzelnen und Angemessenheit des Inhalts der Übungsstücke. Diese letzteren sind ausschliefslich zusammenhängender Art, Erzählungen aus der alten, namentlich der griechischen und römischen Geschichte, die alle durchaus selbständig und neu gebildet sind. Auch das giebt Ref. bereitwillig zu, dafs das grammatische Pensum zweckmäfsig umgrenzt und beschränkt, die Entwickelung eine langsam fortschreitende und durch Häufung von Schwierigkeiten nicht behinderte, die Darlegung des Lernstoffes eine klare und verständliche ist. Der Verfasser hat dem Quintaner seine Aufgabe sehr erleichtert und bezeichnet den zweiten Teil seines Lesebuches mit Recht als eine wiederholende Ergänzung des im ersten Teile Gelernten. Diese Empfehlung des zweiten Teiles ist aber nur möglich auf Kosten des ersten, von dem wir a. a. O. behaupteten, dafs er dem Sextaner vieles zumute, was besser dem Quintaner vorbehalten bliebe. Überhaupt scheint mir der Mangel der W.schen Lehrbücher in der methodischen Anordnung zu liegen. Diese kann ich auch in dem neuen Teile nicht für praktisch genug halten. Vom Accusativus cum infinitivo und vom Ablativus absolutus, diesen so charakteristischen Formen des lateinischen Ausdrucks, ist erst am Schlusse von S. 92 ab die Rede; erst hier wird hierüber die grammatische Belehrung gegeben und vorher von ihnen in den Übungsstücken kein Gebrauch gemacht. Dafs aber bei dem gänzlichen Mangel an diesen Konstruktionen der Ausdruck trotz der gröfsten Sorgfalt in der Wahl der einzelnen Worte keine wirklich lateinische Färbung gewinnen kann, das liegt meines Erachtens auf der Hand. Auch ist mir kein Grund ersichtlich, weshalb diese Sprachformen nicht schon viel früher zur Besprechung und zur Anwendung gelangen können. Schon in der Anzeige des ersten Teiles habe ich die abgerissene Darstellung, die Abwesenheit echt lateinischer Periodenform als

einen empfindlichen Mangel bezeichnet, und dieser Mangel ist mir auch im 2. Teile sehr fühlbar geworden. Im übrigen verdient das Geschick des Verfassers in der Abfassung seiner kleinen Erzählungen alle Anerkennung. Wer es jemals versucht hat, zusammenhängende lateinische Stücke abzufassen, unter dem Zwange, gewisse Vokabeln noch nicht und andre, um deren Einübung es sich gerade handelt, recht häufig zu gebrauchen, der kennt die Gröfse der zu überwindenden Schwierigkeiten. Aber trotz allen Geschicks und trotz aller Mühe zeigt doch auch das vorliegende Buch, dafs die Flexionslehre gründlicher und nachhaltiger in Einzelsätzen dem Schüler vor Augen geführt und seinem Geiste eingeprägt werden kann als in sogenannten zusammenhängenden Stücken. Das Bestreben, die einzuübenden Formen dem Schüler in möglichster Fülle zur Anschauung zu bringen, hat auch im vorliegenden Buche Inhalt und Form der Erzählungen in nachteiligem Sinne beeinflufst, wie z. B. S. 19: *Neque senum neque puerorum vita tuta erat. Non preces parentum, patrum, matrum, fratrum prohibebant hostes ab indignissima caede liberorum aut uxorum aut fratrum, non verba supplicia a pessimis facinoribus* oder S. 21: *Eodem anno Horatius et Maecenas, viri et aetate et ingenio pares, de vita decesserunt, sed ille erat superstes* oder das ganze Stück S. 78: *De varia fortuna hominum.* Der Umfang der zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische bestimmten Stücke, auch alle zusammenhängender Art, ist weit geringer als der der lateinischen; sie sollen nur der Wiederholung dienen und befleifsigen sich eines guten deutschen Ausdrucks; verschiedenartige Klammern geben dem Quintaner die nötige Hülfe.

Ebenso wie dem ersten Teile ist auch dem zweiten ein lateinisch-deutsches und ein deutsch-lateinisches Wörterverzeichnis angehängt, von denen das erste noch in sich nach den Wortarten geordnet ist. Beide sind von sehr mäfsigem Umfange (S. 115 bis 143) und setzen das Wörterverzeichnis des ersten Teils voraus; sie werden aber auch dann, fürchte ich, den hülfesuchenden Quintaner, an dessen Gedächtnis starke Anforderungen erhoben werden, häufig genug im Stiche lassen.

Im ganzen ist dieser zweite Teil des Lehrbuches ein weit geeigneteres Lernbuch als der erste Teil, und Ref. zweifelt nicht, dafs es auf der zweiten Lateinstufe mit gutem Erfolge wird benutzt werden können. — Druck und Ausstattung entsprechen allen billigen Anforderungen.

Berlin. W. Mewes.

A. H. Fromms kleine Schulgrammatik der lateinischen Sprache. In fünfzehnter Auflage bearbeitet von Otto Pohl. Gütersloh, Bertelsmann, 1890. VIII u. 208 S. 8.

Pohl sagt in der Einleitung, er habe bei der neuen Bearbeitung der Frommschen Schulgrammatik vor allem gestrebt nach

einer knappen und präzisen Fassung der Regeln, nach Vereinfachung derselben durch Zusammenlegung der ihrem Inhalte nach zusammengehörigen Regeln, nach einer dem praktischen Gebrauch entsprechenden Anordnung derselben und nach Trennung des Wichtigen vom Nebensächlichen. Demgemäfs habe die Formenlehre geringere Änderungen, gröfsere die Syntax erfahren (von letzterer mufste die Moduslehre vollständig umgearbeitet werden); sonst habe er, wo es anging, die Einrichtung des Buches unangetastet gelassen und sich auf einige Einrichtungen, Zusätze u. s. w. beschränkt.

Von vornherein räume ich gerne ein, dafs die neue Auflage der Frommschen Grammatik wesentliche Verbesserungen enthält und in mancher Hinsicht brauchbarer geworden ist. Dahin rechne ich die vollständige Umarbeitung der Moduslehre, die vor allem der Lehrer der Tertia freudig begrüfsen wird. Bis dahin war dieser an den Anstalten, wo die Grammatik eingeführt ist, gezwungen, wenn er ein sicheres Wissen erzielen wollte, den verschiedenen Gebrauch der Konjunktionen, wie *cum*, *quod* u. a., und des Relativums, der in den älteren Auflagen sehr unübersichtlich behandelt war, selbst zusammenzustellen und den Schülern zu diktieren. Das ist jetzt nicht mehr nötig; Zusammengehöriges ist jetzt vereinigt, Unrichtiges ausgeschieden, die Regeln sind vielfach kürzer gefafst. Damit soll aber nicht gesagt sein, dafs die Moduslehre nun überall mustergültig dargestellt ist; durch kleine Änderungen hätten meiner Ansicht nach eine Reihe von Paragraphen klarer und besser gefafst werden können. So sind, um nur einiges hervorzuheben, unter den konjunktionalen Nebensätzen (§ 417 ff.) nicht scharf genug oder eigentlich gar nicht unterschieden die Absichtssätze von den abhängigen Aufforderungssätzen, während doch die ersteren ihrem Inhalte nach Adverbial-, die letzteren Substantivsätze (Subjekt- oder Objektsätze) sind. Überhaupt scheint es mir an der Zeit, auch in der lateinischen Grammatik, wie in den besseren deutschen schon längst geschieht, die Nebensätze nicht mehr nach ihrer äufseren Form zu gliedern, sondern vielmehr nach ihrem Inhalt, nach ihrer Entstehung aus einfachen Satzteilen und zwar in 1) Substantivsätze (Subjekt- (Prädikat-), Objektsätze): und in Anschlufs hieran erfolgt die Behandlung der abhängigen Aussage-, Aufforderungs- (Wunsch-, Befehls-), Fragesätze und der Oratio obliqua; 2) Attributsätze (Relativsätze); 3) Adverbialsätze (des Ortes, der Zeit, u. s. w.). Eine solche Einteilung der Sätze fördert, wie ich aus Erfahrung weifs, bedeutend das Verständnis der Schüler und unterstützt nebenbei den deutschen Unterricht aufserordentlich. In einem Schlufskapitel könnte dann noch einmal kurz und übersichtlich der Gebrauch der Konjunktionen mit verschiedener Bedeutung zusammengestellt werden.

Wenig klar sind auch in der neuen Bearbeitung die Frage-

sätze behandelt, und zwar aus dem Grunde, weil auf den wesentlichen Unterschied zwischen Satz- und Wortfrage gar keine Rücksicht genommen wird. Und wie leicht und einfach ist die Darstellung, wenn davon ausgegangen wird! Da in allen lateinischen Grammatiken, die ich kenne, dieser durchgreifende Unterschied zu wenig betont wird, so gebe ich im folgenden eine Übersicht, wie ich sie nach der Besprechung der Fragesätze und genauen Erklärung von Satz- und Wortfragen an deutschen Beispielen meinen Schülern mitteile.

Fragesätze.

A. Satzfragen[1]).

1) direkte	2) indirekte
Ind. od. Konj. pot. u. dubit.	Konj.

a. einfache

1) direkte	2) indirekte
— *ne*	*-ne*, *num* ob, ob nicht *nonne* ob nicht, nur nach *quaero*

b. Doppelfragen.

1) direkte	2) indirekte
utrum - an / *-ne - an* / — *- an* — *annon* oder nicht	*utrum - an* / *-ne - an* / — *- an* — *necne* oder nicht

nie: *num — an*.

B. Wortfragen.

1) direkte	2) indirekte
Ind. od. Konj. dub. od. pot.	Konj.

Im Deutschen und Lateinischen überstimmend gebildet:

a. durch Fragepronomina wie *quis? quid?* u. s. w., wenn nach dem Subjekt, Objekt und Attribut gefragt wird;

b. durch Frageadverbia wie *quando? quo? quomodo? cur?* u. s. w., wenn nach einem Adverbium gefragt wird.

Bemerkung über rhetorische Fragen mit *nonne*, *num* und Sätze wie *quis dubitat?*

Unwissenschaftlich und wie mir scheint nicht einmal praktisch ist § 519 die Angabe über den Modus in Oratio obliqua. Da heifst es:

Hauptregel. Die Hauptsätze stehen im Acc. c. inf.

Ausnahmen. Hauptsätze stehen im Konjunktiv, wenn sie ausdrücken a) einen Wunsch u. s. w., b) Fragesätze u. s. w. Es müfste doch heifsen:

Hauptregel. 1) Die Hauptsätze, die eine Aussage enthalten, stehen im Acc. c. inf. (deutsch gewöhnlich im Konjunktiv); 2) die Hauptsätze, die eine Aufforderung oder einen Wunsch enthalten, stehen im Konjunktiv (deutsch gewöhnlich mit sollen (Befehl), mögen (Wunsch); 3) die Fragesätze stehen im Konjunktiv; ausgenommen sind die rhetorischen Fragen, welche im Acc. c. inf. stehen.

Unrichtig ist ferner, wenn § 405c beim Konj. optativus behauptet wird, dafs er oft durch *utinam* eingeleitet wird, während doch zum Konj. Imperf. und Plusquamp. immer und zum Konj. Präs. und Perf. gewöhnlich *utinam* hinzuzufügen ist (nur in der

---

[1]) In Satzfragen steht das Prädikat in Frage. Im Deutschen steht in der direkten Frage das Verbum finitum an der Spitze (invertierte Wortstellung), die indirekte wird mit „ob" eingeleitet.

3. Pers. des Präsens kann *utinam* fehlen; vgl. Harre § 108, Anm. 1), falls jener nicht mit *vellem, mallem, nollem*, dieser mit *velim* u. s. w. gebildet wird.

In § 458 Anm. ist Satz 1: *dubito, num* zu streichen, da klassisch nie *dubito num* gesagt wurde. *Dubito* verlangt eine Doppelfrage, und in dieser wurde nie, wie schon oben angegeben wurde, im ersten Gliede *num* gesetzt.

Zu streichen ist ferner, weil unrichtig, § 396 dritter und vierter Absatz, die von der Umschreibung des Konj. Fut. I Act. und Pass. handeln. Das Richtige lehren Harre Lat. Schulgr. II § 94, 3 Anm. 2 u. 3 und Stegmann Lat. Schulgr. § 211, 2a u. b.

In § 513, der von dem persönlichen Passiv und dem Nom. c. inf. der Verba dicendi und sentiendi handelt, ist unter 3) zu streichen *narratur*, weil dies klassisch nur unpersönlich gebraucht wird. Ungenau ist auch die hinzugefügte Bemerkung, dafs die mit *esse* zusammengesetzten Tempora der unter 2 (*dicor*, *putor*, *existimor*) und 3 (*fertur* [auch im Perf. und Gerundivum?), *traditur*, *narratur*) die unpersönliche Konstruktion mit nachfolgendem Acc. c. inf. haben. *Traditum est* und *dicendum est* haben allerdings nur die unpersönliche Konstruktion, persönlich und unpersönlich konstruiert werden aber *putandum*, *existimandum* und *dictum est*; vgl. Stegmann § 190 Anm. 1.

Trotz der gemachten Ausstellungen würde ich die neue Auflage willkommen heifsen, wenn der Verfasser mit gleicher Sorgfalt wie die Moduslehre auch die Formen- und die Kasuslehre umgearbeitet hätte. Das ist aber leider nicht der Fall. Es finden sich in der neuen Auflage wieder dieselben Fehler wie in der alten. Und das war doch wohl die erste Pflicht des neuen Herausgebers, das Unrichtige auszumerzen und die sicheren Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung auf dem lateinischen Sprachgebiet seit dem Tode von Fromm für die Umarbeitung zu verwerten. Das würde, wie mir scheint, ganz im Sinne des Verstorbenen gewesen sein, dessen grammatische Werke neben klarem Blick für die Bedürfnisse der Schule überall wissenschaftliches Streben erkennen lassen.

Wie wenig aber die neue Auflage in der Formen- und Kasuslehre auf der Höhe der wissenschaftlichen Forschung steht, das werden einige Beispiele zeigen.

§ 44, 3 wird als Ablativ von den Adjektiven *felix* und *prudens*: *felici(e)*, *prudenti(e)*, angegeben, während doch die Adjektiva auf *x* und *ns* in klassischer Prosa als Adjektiva nur *i*, als Nomina oder Substantiva appellativa *e* haben; vgl. Neue II 2 S. 113 (3. Aufl. von Wagener). Ebenso sind die in § 48 erwähnten Genetive der Adjektive *celerum*, *supplicum*, *volucrum*, *artificum* nur substantivisch, *participum* ohne Beleg und *memorum* nur einmal bei Vergil, sodafs von der ganzen Regel nur bleibt: Ein Komparativus mit *ium* ist *plures*, *plura*, *plurium*.

§ 113: *insum* und *subsum* haben kein Perfekt. *Prosum* schaltet, wenn auf *pro* ein *e* folgt, ein *d* ein, ist wenig wissenschaftlich ausgedrückt; bekanntlich gehört das *d* zur Präposition, und *prod* ist eine ältere Form für pro; vgl. *prod-ire*.

§ 120. Da die Part. Praes. eine gleichzeitige Handlung bezeichnen, so heifst *laudans* „lobend" nicht blofs einer, der lobt oder lobte, sondern auch einer, der loben wird, wie im Deutschen; vgl. *milites aggredientes interficientur* und: die später Lebenden werden uns für vieles dankbar sein.

In demselben § wird als Acc. Sing. von *laudare*: *laudandum* „das Loben" angegeben; danach heifst: der Schüler lernt das Lesen *discipulus discit legendum*. — Der thematische Vokal in der dritten Konjugation, der § 114 Kennlaut genannt ist, heifst § 180 unter *fero* wieder Bindevokal.

Als Perfekt von *eo* wird noch § 182 *ivi* angegeben. Unter den Präpositionen (§ 216—219) finden sich noch *pone* und *absque* und auch *subter*; *super* stände besser unter den Präpositionen mit Acc. Von *ab* wird sehr ungenau behauptet, es stehe vor Vokalen, h und vor Konsonanten; dafs es nicht vor allen Konsonanten steht, sagt jede bessere Grammatik.

§ 226 und 229 und sonst ist die Konjunktion *cum* noch *quum* geschrieben, obgleich in § 4 schon angegeben ist, das Wort werde richtiger *cum* geschrieben, wie denn auch in der Moduslehre § 471 ff. geschehen ist.

In der Kasuslehre ist § 269 die Regel über den doppelten Accusativ (dopp. Nom.) aufserordentlich ungenau und unklar angegeben und geradezu ein abschreckendes Beispiel für den Lehrer, wie er die Sache nicht darstellen soll. Da heifst es „halten" anstatt „für etw. halten", da haben *appellare*, *nominare* und *vocare* auch die Bedeutung „zu etw. ernennen", als ob *te regem appello* heifst: „ich ernenne dich zum König"; „ernennen" mufste natürlich zu: „(zu etwas) wählen, erwählen" gestellt werden. Da steht ferner „ansehen" statt „für (als) etw. ansehen", das bei „für etwas halten" zu erwähnen war. Unter „erklären" werden die Verba angegeben: *declarare*, *designare*, *iudicare*, als ob *iudicare* „jemandem eine Eigenschaft beilegen, wofür halten, erklären" dieselbe Bedeutung hätte wie *declarare* „zu etw. erklären = zu einem Amt ernennen", als ob man neben *Ciceronem universa civitas consulem declaravit* auch *iudicavit* sagen könnte.

Von *refert* heifst es § 294, dafs es häufiger ohne Bezeichnung der Person steht, statt: nie mit dem Genetiv der Person. Bei *refert* sind nach Reifferscheid und Hoffmann die Ableitung des Wortes gegeben aus *re* (*rei*) *fert*. Was soll das in einer Schulgrammatik, wenn gar keine weitere Erklärung von der Bedeutung der Zusammensetzung hinzugefügt wird; aufserdem ist die Entstehung aus *rei* doch mindestens zweifelhaft. Lehrreicher und fruchtbarer ist dann doch die Ableitung von Schöll (*ex*) *re fert*

„vom Standpunkt der Sache bringt es etwas ein," zumal wenn, wie Harre thut, zugleich darauf hingewiesen wird, dafs nach Analogie von *mea re fert* auch gesagt wurde *mea interest.*

In § 301 wird behauptet, man könne nur sagen *te admoneo iniuriarum*, während doch namentlich bei einer Warnung gebräuchlicher ist *de iniuriis.* In demselben § hat *recordor* noch das persönliche Objekt im Genetiv, statt im Abl. mit *de*, und die Sache im Gen. und Acc. statt gewöhnlich im Acc.

§ 302. *Postulare* „belangen" hat klassisch nur den Abl. mit *de*, nicht den Genetiv; *iudicare* findet sich in der Bedeutung „verurteilen" erst bei Livius.

§ 308. Dafs *patrocinor alicui* „jem. in Schutz nehmen" für *adesse* u. a. und *convicior alicui* „jemand schmähen" für *conviciis insectari aliquem* u. a. unklassisch sind, zeigte schon im Jahre 1867 Haacke in seinem grammatisch-stilistische Lehrbuche. In derselben Regel könnten aufserdem ohne Nachteil noch gestrichen werden *incommodare* und *favere.*

Doch genug der Beispiele. Es geht aus ihnen, wie mir scheint, zur Genüge hervor, wie begründet meine Behauptung ist, dafs der neue Hrsgb. in der Formen- und Kasuslehre zu wenig die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung in den letzten Jahrzehnten verwertet hat. Es thut mir leid, da die nächste Auflage wieder eine sehr verbesserte sein mufs und wird. Und wie unangenehm die fortwährend verbesserten Auflagen für die Schule sind, weifs jeder Lehrer. Nichtsdestoweniger gebe ich dem neuen Bearbeiter den Rat, bei der folgenden Auflage die Formen- und die Kasuslehre einer gründlichen Durchsicht zu unterziehen, alles Unklassische schonungslos auszuscheiden und so die an und für sich gute Frommsche Grammatik von den Schlacken zu reinigen, die augenblicklich ihr anhaften und ihrer Brauchbarkeit grofsen Eintrag thun.

Wahlstatt. Metger.

Pistner, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Griechischen in das Deutsche und aus dem Deutschen in das Griechische. Zweiter Teil: Die anomalen Verba. München, Lindauersche Buchhandlung (Schöpping), 1890. 180 S. 2,20 M.

Zu dem in dieser Zeitschr. 1890 S. 634 ff. besprochenen griechischen Übungsbuch von Pistner ist inzwischen der zweite Teil erschienen. Derselbe schliefst sich in Anlage und Methode natürlich eng an das erste Bändchen an. Zur Wiederholung des Pensums der vorhergehenden Klasse sind an den Anfang fünfzehn griechische und fünfzehn deutsche Übungsstücke gestellt, welche systematisch geordnet sind und I. Substantiva und Adjektiva, II. Pronomina und Numeralia, III. Verba und zwar a) verba vocalia, b) verba muta, c) verba liquida durchnehmen.

Die folgenden Paragraphen (31—66) handeln über Unregelmäfsigkeiten von Verben auf ω in einzelnen Zeitformen. Eine sehr grofse Zahl dieser Zeitwörter wie *αἰνέω, δέω, λύω, θύω, κλαίω, οἰμώζω, ἡττάομαι, κτάομαι, δέχομαι, ὁρμάομαι, πλανάομαι, πορεύομαι, φοβέομαι, σῴζω, τρέπω, στρέφω, ψεύδω, κλίνω, ὀργίζω, φαίνω, ἐγείρω, βάλλω, καλέω* u. a. m. gehören entschieden in das Pensum der vorhergehenden Klasse. Andere wie *πηδάω, τρώγω, ἁμιλλάομαι, χειρόομαι, ἀνιάω, σήπω* u. s. w. können in einem Übungsbuche unbedenklich fehlen.

In den §§ 67—121 werden diejenigen Verba auf ω besprochen, die im Präsens und Imperfektum einen anderen Stamm haben als in den übrigen Zeiten und zwar I. Verba, die zur Bildung ihrer Zeiten ein ε an den Präsensstamm ansetzen, II. Verba, die das ε des Präsensstammes bei der Bildung ihrer Zeiten abwerfen, III. Verba, deren Präsensstamm durch ν verstärkt ist, IV. Verba, deren Präsensstamm durch αν oder αιν verlängert ist, V. Verba, deren Präsensstamm durch ν verstärkt und durch αν verlängert ist, VI. ein Verbum, dessen Präsensstamm durch νε verstärkt ist (*ἱκνέομαι*), VII. Verba, deren Präsensstamm durch σκ verstärkt ist, und VIII. Verba mit Zeiten von verschiedenen Stämmen. Auch hier hätten viele Wörter, die zwar in einer auch zum gelegentlichen Nachschlagen bestimmten Grammatik stehen müssen, einfach über Bord geworfen werden sollen.

Nun erst folgen von § 122 an die Verba auf μι, die wir vor den sogenannten unregelmäfsigen Zeitwörtern durchzunehmen gewöhnt sind. Sie werden bis § 153 in der unpraktischen Reihenfolge *ἵστημι, τίθημι, ἵημι* und *δίδωμι* eingeübt und wunderlicher Weise nebeneinander, statt hintereinander. Daran schliefsen sich die Verba auf μι mit dem Stamme α (*κίχρημι — ἄγαμαι*). § 158 ff. bespricht die Verba auf ω mit Aorist II wie die Verba auf μι und zwar A. Stämme auf α, B. Stämme auf ο, C. Stämme auf υ. § 168—182 kommen die Verba auf νυμι zur Einübung. Mit § 183 folgen die verba anomala und defectiva, soll heifsen: *εἰμί, χρή, εἶμι, κεῖμαι, κάθημαι* und *οἶδα*.

Einige zusammenhängende griechische und deutsche Übungsstücke werden § 197—206 dargeboten. Doch sind auch an anderen geeigneten Stellen Fabeln und Erzählungen eingestreut worden. Dabei ist zu meiner grofsen Verwunderung auf den Schriftsteller der Klassse, Xenophon, auch nicht die geringste Rücksicht genommen worden. Diese Lektüre macht aber zugleich die griechischen Übungsstücke und die griechischen Einzelsätze zum mindesten von S. 34 an ganz überflüssig. Schliefslich sollen aufser den verba anomala in dieser Klasse auch die einfachsten syntaktischen Regeln durchgenommen werden. Dazu aber fehlt jeglicher Übungsstoff. Denn dafs bei häufiger vorkommenden Verben die vom deutschen Ausdruck abweichenden Konstruktionen angegeben worden sind, kann doch unmöglich genügen. Das sind

recht bedauerliche Mängel, die der Einführung dieses Übungsbuches sehr hinderlich sein dürften.

Den Schlufs bildet ein ausführliches griechisch-deutsches und deutsch-griechisches Wörterverzeichnis (S. 114—180). Dasselbe enthält unnötiger Weise eine sehr grofse Anzahl von Wörtern, die der Schüler unbedingt wissen mufs, z. B. Anfang, böse, Bote, Dank, Ehre, feig, gerecht, Gott, Göttin, Himmel, Insel, Kampf, Leben, Markt, Nacht, Ohr, Pferd, Rat, Schild, Schwert, Tapferkeit, Tugend, Unrecht, Vater, Waffe, Zahl.

Druck und Ausstattung ist gut.

Annaberg. Ernst Haupt.

E. Schnippel, Ausgeführter Lehrplan im Deutschen für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (Hermann Heyfelder), 1890. XVI und 95 S. gr. 8. 1,80 M.

Vorliegender auf 95 Grofsoktavseiten ausgeführter Lehrplan ist nach der Vorrede des Herrn Verf.s seitens des Königl. Provinzialschulkollegiums zu Königsberg in sehr anerkennender Weise beurteilt und im wesentlichen so, wie er vorliegt, genehmigt worden. Sehen wir auf den Fleifs und die grofse Sorgfalt, mit welcher Verf. die in Programmen, Lehrbüchern, Berichten der Direktorenkonferenzen und sonstigen Einzelschriften vorhandene Litteratur verwertet hat, so kann das Urteil der Königl. Behörde nur berechtigt erscheinen; aber richten wir unser Augenmerk auf den Weg, welchen Verf. eingeschlagen, so steigen doch die gröfsten Bedenken in uns auf. Wenn es so mit der modernen Pädagogik weiter geht, wenn für die übrigen Disziplinen in gleicher Weise Forderungen an Lehrer und Schüler gestellt werden, dann stecken wir über kurz oder lang in einer pädagogischen Scholastik, die wie die mittelalterliche theologische in Lehrern und Schülern alle Lebenskräfte ertötet; in den Lehrern, weil sie alle geistigen und leiblichen Kräfte derselben in ihrem Dienste verzehrt, in den Schülern, weil diese unter dem Zwange der Methode um alle geistige Freiheit und vor der Masse des zu Erlernenden um die Entwickelung ihrer individuellen Kräfte kommen. Die Überspannung dessen, was Lehrer und Schüler leisten sollen, tritt hier so naiv und unbarmherzig auf, dafs sie kaum noch von einem Neupädagogen wird überboten werden können. Die Pädagogik des Verf.s wird zur Scholastik. War es das Wesen der mittelalterlichen Scholastik, den Inhalt des kirchlichen Glaubens so zu analysieren und für den reflektierenden Verstand zurechtzulegen, ihn so verständlich und begreiflich zu machen, dafs der Mensch ihn als eine aus ihren Gründen abgeleitete, seiner eigenen Vernunft einleuchtende Wahrheit in sein denkendes Bewufstsein aufnehmen konnte, so gewinnt auch unser Verf. durch die Handgriffe, welche ihm seine Philosophie bietet, die Mittel, die neuen

Lehrpläne vom 31. März 1882 in ihrem dauernden Werte und in ihrer mafsgebenden Bedeutung den jungen Pädagogen plausibel zu machen. Bei diesem Verfahren entrollt sich vor seiner Phantasie der dort entworfene Stoff, den der Lehrer des Deutschen in den mittleren und oberen Klassen zu verarbeiten hat, in seiner unendlichen Fülle; die hundert und aber hundert Einzelheiten, welche sich ihm aufdrängen, werden nach allen Seiten gewissenhaft abgewogen, klassifiziert, koordiniert, subsumiert und gezählt — Verf. zählt von den zu lernenden Gedichten von Untertertia an bis Oberprima die Strophen und die einzelnen Zeilen; der „wilde Jäger" hat 36 Strophen zu je 6 Zeilen; Klopstocks Ode „An Fanny" hat 11 Strophen zu je 4 Zeilen —, kein Wunder, dafs sich ihm selbst das Bekenntnis entringt, dafs „schon dem Lehrer in der Angst um die Bewältigung des Pensums, das thatsächlich nur bei straffster Methode zu bewältigen sei, fast ganz die Zeit und die Stimmung geschwunden sei zu jenem frei sich gehen lassenden, „geistentzündenden" Verkehr mit den Schülern in der Stunde selber, den der Moment gebietet und der den unauslöschlichsten Eindruck auf die Schüler zu hinterlassen pflegt."

Nach solchem Seufzer durfte man von dem Verf. ein Heilmittel erwarten, durch welches der Lehrer entlastet und demnach der Geist der Schüler wieder entzündet werden könnte; im Gegentheil, beiden werden noch mehr Lasten auf den Nacken gepackt, denn nach des Verf.s Worten erfordert eben der deutsche Unterricht unendlich viel Liebe, Begeisterung und Treue, aber noch mehr Mühe und Entsagung; die Fülle des Stoffes lehrt uns des Wertes jeder einzelnen Stunde bewufst zu werden; sie lehrt auch, wie der tüchtigste Lehrer zu jeder einzelnen Stunde in Sexta und in Prima der allersorgfältigsten Vorbereitung in sachlicher und pädagogischer Beziehung bedarf. Darum soll sich der Lehrer nicht blofs im Anfange des Quartals eine kurze Disposition über das in den einzelnen Lehrstunden zu Behandelnde entwerfen, sondern vor jeder Lehrstunde eine Präparationsskizze schriftlich aufsetzen nach sechs Gesichtspunkten, von denen ich Nr. 4 des Beispiels wegen anführe: „Auswahl der erzählenden oder heuristischen, bezw. der deduktiven oder induktiven oder aber der beides verbindenden Lehrform, und für Einzelheiten der besonderen oder der gelegentlichen, bezw. der angelehnten Behandlung" (sic!). In gleicher Weise überspannt Verf. die Forderungen an die Korrekturen der schriftlichen Arbeiten; er empfiehlt nicht weniger als 16 verschiedene Zeichen, um die Fehler und Versehen der Schüler genau zu charakterisieren; das einfache Fragezeichen am Rande bedeutet „leichter Verstofs", das doppelte Fragezeichen „grober sachlicher Verstofs", das Fragezeichen mit Ausrufungszeichen „offenbarer Unsinn", aber L heifst „logischer Unsinn" und R „Wiederholung", doch ist auch gestattet Rep.

Verf. fordert noch weiter, dafs der Lehrer sich jedesmal eine schriftliche Zusammenstellung der wichtigsten Fehler der Aufsätze mache, um an diese eine allgemeine Besprechung in der Klasse zu knüpfen. — Jeder von uns giebt durchschnittlich 22 Lehrstunden; sollten wir uns auf alle diese einzelnen Stunden durch sogenannte Präparationsskizzen vorbereiten und für alle schriftlichen Arbeiten jene Korrekturbezeichnungen nicht nur im Kopfe tragen, sondern auch anwenden, wird da nicht unser Gehirn völlig zerrieben werden von diesem nutzlosen scholastischen Kram? Soll es keine jugendfrischen Lehrer mehr geben, sollen sie schon in jungen Jahren so abgenutzt werden, dafs sie lange vor der Zeit matte Greise werden?

Die Überspannung der Forderungen an die Lehrer hat wie von selbst die Überspannung der Forderungen an die Schüler zur Folge; einige Beispiele aus dem Lehrplan werden dies erläutern. Verf. fordert, dafs in Untersekunda die Schüler aus der Poetik das Wesen und die Verwendung einiger Figuren und Tropen, doch nur der allerhäufigsten und wichtigsten lernen; er zählt deren 18, nennt sie und giebt die entsprechenden Erklärungen und Beispiele; zu diesen 18 kommen aber noch in Prima einige weitere, sowie mehrere von den auffälligsten poetischen Licenzen, an Zahl 21, so dafs die armen Burschen bis zum Abgange von der Schule mit 39 scholastischen Kategorieen aus der Rhetorik und Poetik geplagt werden, deren Kenntnis mit Ausnahme weniger nichts als schwerer Ballast für das Gedächtnis ist.

Ich berichte weiter über den Memorierstoff. In Untertertia sollen die Schüler 17 Balladen und Lieder lernen, darunter „Der wilde Jäger", „Bürgschaft", „Überfall im Wildbad", daneben sind die in früheren Klassen gelernten zu repetieren; in Obertertia 18 Balladen, darunter die „Schlacht bei Döffingen", der „Kampf mit dem Drachen", „Der Taucher" und daneben 18 Gedichte aus früheren Klassen zu repetieren. In Untersekunda kommen dazu 8 Balladen und Lieder, darunter „Die Kraniche des Ibykus", „Kassandra", „Die Glocke" — 452 Zeilen —, aus „Hermann und Dorothea" 63 Zeilen und aus Schillers „Tell" 150 Zeilen, als eiserner Bestand aus den früheren Klassen 10 Gedichte. So geht es fort; ich erwähne noch Prima; zu memorieren sind aus Schillers „Wallenstein" 180 Zeilen, Klopstocks „erste und letzte Wingolfode", die Ode „An Fanny", „Die Frühlingsfeier", „Mein Vaterland", weiter 12 Lieder von Goethe, 5 Gedichte von Schiller, darunter „Das Ideal und das Leben" und „Die Künstler", mindestens 120 Zeilen; aus der „Iphigenie" wenigstens ein Monolog, desgleichen aus der „Braut von Messina", aus Lessings „Nathan" die Parabel von den drei Ringen, und aufserdem der eiserne Bestand aus den früheren Klassen. Zu diesem horrenden Memorierstoff kommt noch von Obersekunda an neben der Aneignung des Inhaltes grofser Litteraturwerke eine eingehende Übersicht

über die Geschichte der deutschen Litteratur mit einem festen Zahlenkanon, weiter bis nach Prima hinein die Behandlung der deutschen Grammatik, ferner Stilistik, Poetik, Rhetorik, und dies alles so sachgemäfs und sauber schematisiert, dafs jedes scholastische Gemüt seine Freude daran haben wird. Und doch weifs Verf. sehr wohl, wie er es auch S. XII ausspricht, dafs „das Beste, was wir im deutschen Unterricht den Schülern geben und sie von ihm hoffen können, nicht in jenem abfragbaren, methodisch beizubringenden Wissen bestehe, ja nicht einmal in den schwarz auf weifs niedergelegten korrigier- und censierbaren Aufsätzen und Probearbeiten".

Damit mag es genug sein. Wir sprechen dem Fleifse unseres Verf.s, mit dem er sich den ins Unendliche vergröfserten Stoff zerlegt und geordnet hat, alle Anerkennung aus; aber die Lehrer und Schüler, welche denselben bewältigen und der vorgeschriebenen Methode gemäfs innerlich und äufserlich verarbeiten sollen, scheinen uns in hohem Grade beklagenswert und werden dies auch dann noch bleiben, wenn, wie es der Verf. wünscht, eine Vermehrung der Stundenzahl für das Deutsche auf 4 Stunden durch alle Klassen zur Wirklichkeit werden sollte.

Stettin. Anton Jonas.

A. Otto, Aufsatz- und Diktat-Stoffe für die Unterklassen der höheren Schulen. Breslau, M. Woywod, 1890. VIII und 172 S. 8. 2 M.

Das vorliegende Buch ist nach dem Vorwort für eine Unterrichtsstufe berechnet, in der die systematische Behandlung der Orthographie bereits überwunden ist und das Hauptgewicht auf Stil und Interpunktion gelegt wird. Es enthält eine gröfsere Reihe abgeschlossener Stücke von mäfsigem Umfange, welche historischen Werken entnommen Episoden der Weltgeschichte vom Auftreten der Cimbern und Teutonen an bis zur Schlacht bei Sedan in oberflächlichen Skizzen vorführen. Eine solche Sammlung, in welcher „auf die Einübung der adverbialen Redensarten und die direkte Rede besonders Rücksicht genommen ist", mag manchem willkommen sein. Auch dafs fast sämtliche Stücke der deutschen und der mit ihr zusammenhängenden Geschichte entnommen sind, werden viele und nicht blofs die Anhänger der Konzentration des Unterrichts und des Interesses loben. Mir mifsfällt indessen vor allem die Auswahl der Stoffe aus diesem Gebiet. Denn wohl die Hälfte aller Stücke berichtet von Gräuelthaten aller Art. Die Geschichte hat ja freilich, wie Adalbert Stifter sagt, die Regel, die Liebe, aufzumerken vergessen, aber den Hafs und das Blutvergiefsen, die Ausnahme, in tausend Büchern aufgeschrieben. So mufs denn auch die Geschichtsstunde der Jugend von diesen erzählen. Aber soll ihr auch die deutsche Stunde Stoffe bieten, in denen nicht nur von Schlacht und

Sieg, nein von Raub, Mord und Brand, treulosem Verrat, grausamer Hinrichtung, von Verschwörung und Aufruhr, Ränken und Verleumdungen, Habsucht und Undank, Wahnsinn und Tod wieder und wieder berichtet wird? Und dies geschieht hier fast auf jeder Seite. Kommt aber wirklich einmal in der Anekdote der Humor zu Worte, so ist es meist der derbste der ungeschlachten Kraftentwickelung (z. B. S. 3 Maximin, S. 94 August der Starke), der „ehrlichen" Grobheit (S. 67 Pistolenwein), und der Prellerei (S. 155 Rache des Geprellten), gelegentlich auch der grausigste (S. 148 Der hilfreiche Schwabe, S. 159 Die halbgefüllte Flasche) und platteste (S. 142 Kaiserlicher Humor, S. 151 Die gleichen Schildzeichen).

Doch auch im einzelnen wäre mancherlei auszustellen. Unrichtig ist z. B., dafs Rudolf von Habsburg einstimmig zum Kaiser erwählt wurde (S. 51). S. 2 heifst es: „Als Varus .... im Teutoburger Walde von einem gewaltigen Unwetter überfallen wurde, schien Hermann der richtige Augenblick gekommen zu sein. Er rief [nach dem Unwetter?] die Deutschen zum Kampfe für die Freiheit auf. S. 55 besteigt Rudolf von Habsburg dem Tode nahe ein Schiff. Er wird schwächer und — „man hob ihn vom Pferde". Wenig gefällig sind Sätze wie: „Aber sein Diener verriet sich, als er auf dem Markte zu Wien Lebensmittel einkaufte, durch morgenländische Münzen und Richard sich selbst durch einen kostbaren Ring (S. 48). In einem Buche, dessen Stil mustergültig sein sollte, wünschte man keine Ausdrücke wie: „Die Ungarn bedrohten in gefahrdrohender Weise das Land" (S. 29), „es erfolgte ein verzweiflungsvolles (?) Treffen" (S. 45), „dann würde Barbarossa wieder am Lichte des Tages erscheinen (S. 46), „da begannen seine adeligen Junker ihn und seine Gebote zu verschmähen" (ebend.), „der Goldarbeiter wurde nun klagbar" (S. 129) u. s. w. Und auch die Wendung „unter dem im Cirkus dieser Stadt versammelten Volke" (S. 5), „das durch seine frühere Empörung gegen Otto begangene Unrecht" (S. 32) kehrt gar zu häufig wieder.

„Das Urteil eines Sachkundigen" in der Musterrezension, welche dem Buche beiliegt, es fülle „eine Lücke in der Litteratur in hervorragender Weise aus", scheint mir demnach weitgehender Einschränkung zu bedürfen.

Eberswalde. H. Winther.

---

1) W. Ihne, Römische Geschichte. Band 7: Die Bürgerkriege bis zum Triumvirat. Band 8: Das Triumvirat bis zum Kaisertum. Leipzig, W. Engelmann, 1890. 482 u. 457 S.

Als im Jahre 1868 der erste Band dieser Römischen Geschichte erschien, kündigte die Vorrede an, dafs sie in drei Bän-

den bis zur Begründung des Kaisertums geführt werden solle. Aus drei Bänden sind acht geworden, vielleicht nicht zum Vorteil der Verbreitung des Werkes; doch ist zu bemerken, dafs die einzelnen Bände nur mäfsigen Umfang haben und gut lesbaren, nicht eng gedrängten Druck zeigen. Neben Mommsens glänzender, aber bisweilen einseitiger und modern gefärbter Darstellung wird dieses Werk doch Anspruch auf bleibende Beachtung haben, denn der Verf. versteht anschaulich zu erzählen und geht auf manche Einzelheiten des grofsen Stoffes näher ein; seine kritischen Erörterungen haben, auch wo sie nicht überzeugend sind, viel Anregendes, und es ist recht dankenswert, dafs er die ausgesprochenen Ansichten durch Anführung von Quellenstellen im Wortlaut, durch Anmerkungen und Exkurse begründet, ohne dafs dieses Beiwerk die eigentliche Geschichtserzählung in den Hintergrund drängt.

Der erste Band führt mit oft zu kühner Kritik die römische Geschichte bis zum Beginn der punischen Kriege, der zweite bis zum Jahre 201, der dritte bis 133; der vierte, besonders wertvoll, giebt eine Überschau über Staatsverfassung und Verwaltung, Volkswirtschaft, Sitten, Religion und Bildung zur Zeit der Machthöhe der Republik. Der fünfte Band schildert den Verfall der Republik und die zeitweilige Herstellung durch Sulla, der sechste den Kampf um die persönliche Herrschaft und den Anfang des Bürgerkrieges im Jahre 49 bis zu Pompejus' Abfahrt von Bundisium. Die beiden jetzt hinzukommenden Bände erzählen die schweren Kämpfe der folgenden Zeit bis zur Rückkehr des siegreichen Octavian aus Ägypten. Es ist ein ungefügiger Stoff insofern, als die sich immer wieder erneuernden Kriege das Interesse des Lesers ermüden, und man hegt öfters den Wunsch, dafs die Darstellung minder wichtiger Feldzüge und Verhandlungen kürzer sein möchte, aber die hervorragenden Ereignisse sind meistens trefflich geschildert. Cäsars Kämpfe in Alexandria, die Verhandlungen nach Cäsars Ermordung, die beiden Schlachten bei Philippi, das Erscheinen der Königin Kleopatra vor Antonius, die Siegesfeier zu Alexandria im Jahre 34, die Schlacht bei Actium, Kleopatras Ende: das sind geschichtliche Bilder, die in ihrer klaren Zeichnung dem Gymnasiallehrer besonders willkommen sein müssen, gleichwie manche Schilderungen in den früheren Bänden, z. B. die Schlacht bei Cannä, die Eroberung Karthagos. Weniger wird man befriedigt hinsichtlich der Darlegung der Zustände. Die Betrachtung der Kultur und Litteratur, wie der vierte Band sie für die frühere Zeit gab, fehlt ganz; Cäsars Staatsreform ist nur in kurzen Zügen dargestellt, und der Verf. knüpft daran das skeptische Urteil (7, 198): „Es ist unmöglich, in den verschiedenen Anordnungen Cäsars einen einheitlichen Plan zu erkennen, oder den Versuch, Rom eine neue Verfassung zu geben. Cäsar verfuhr nicht anders als seine Vorgänger in der Gesetzgebung. Er suchte

für Abstellung anerkannter Schäden zweckdienliche Mittel, wie sie sich darboten, und wich in dem Urteil über deren Zweckdienlichkeit nicht von der hergebrachten Anschauung ab. Ein neues Prinzip ist nirgendwo zu erkennen.“ Und doch hat er vorher, S. 126, das neue Prinzip recht gut entwickelt mit folgenden Worten: „Cäsar brachte zum ersten Mal Einheit in die Regierungsmaschine, indem er zu den verschiedenen Ämtern seine Kandidaten ernannte und vom Volke wählen liefs. Das System der gegenseitigen Unabhängigkeit der Magistrate mit dem lähmenden Rechte der Intercession sollte einer von einem einzigen Mittelpunkt aus geleiteten und von einem Geiste beseelten Verwaltung Platz machen. Dieser wesentliche Unterschied zwischen der Verfassung der Republik und der der Monarchie trat gleich zu Anfang hervor. Ohne sich ängstlich an das Herkommen zu binden, ernannte Cäsar für das kommende Jahr zehn Prätoren“ u. s. w. Leider ist ja in Bezug auf Cäsars Regierungsmafsregeln die Überlieferung sehr dürftig; sie mufs ergänzt werden aus dem, was von Augustus überliefert ist; aber das von Mommsen meisterhaft entworfene Bild des genialen Staatsmannes, der die vorhandenen Einrichtungen zu dem grofsen Neubau des Staates benutzte und darum in kurzer Zeit vieles schaffen konnte, werden wir uns nicht rauben lassen.

Auch die Frage, ob Cäsar nach dem Königstitel gestrebt habe, entscheidet der Verf. (7, 206) viel zu schnell zu Ungunsten des grofsen Mannes. Er sagt: „Die Beweise sind zu schlagend“; aber er kann eigentlich doch nur die Bestrafung der beiden Tribunen anführen, welche das Diadem von seinem Standbild nehmen liefsen und einige Schreier, die Cäsar als König begrüfsten, verhafteten. Die Ablehnung des von Antonius dargebotenen Diadems fafst er, wie gewöhnlich geschieht, nur als Heuchelei auf: so sahen es Cäsars Gegner an; aber der Dictator und Imperator Cäsar brauchte wahrlich den Königstitel nicht und konnte gelassen den Befehl geben, die Ablehnung zum Andenken für künftige Zeit zu dem Tage (15. Febr.) im Kalender zu verzeichnen; wie Mommsen 3, 469 sagt: „um dem unbequemen Klatsch auf möglichst eklatante Weise ein Ende zu machen“. Diese Auffassung stimmt auch zu der Darstellung Appians, der dreimal (b. civ. 2, 107, 109, 110) die von Cäsar zu verschiedenen Zeiten ausgesprochene Ablehnung hervorhebt.

Wohlthuend berührt die Teilnahme des Verf.s für den viel geschmähten Cicero. Zwar findet er dessen Verhalten bei der Bekämpfung der catilinarischen Verschwörung durchaus nicht tadelfrei (6, 252 ff.) und entschuldigt seine Eitelkeit nicht, aber die Rechtlichkeit, welche Cicero bei der Verwaltung der Provinz Cilicien bewies, und sein Bemühen um Verhütung des Bürgerkrieges wird anerkannt, und vor allem der Mut, welchen er in seinem letzten Lebensjahre bewährte, als es galt, die hergestellte

Republik gegen Antonius zu verteidigen. „Im höheren Alter, von vielen Schicksalsschlägen gebeugt, als Privatmann zur Mufse berechtigt, schüttelte er die ihm angeborene Ängstlichkeit und Unschlüssigkeit ab und ward aus Liebe zur Freiheit ein Held .... Er verwirklichte am Ende seines Lebens sein Ideal eines republikanischen Staatsmannes, der durch die Macht seiner Beredsamkeit, durch persönliches Ansehn Senat und Volk zu leiten verstand. Auch die auswärtigen Statthalter und Feldherrn baten um seine Vermittelung ... Er stand in lebhaftem Briefwechsel ebensowohl mit Syrien wie mit Spanien, mit M. Brutus und Asinius Pollio (7, 367f.). Welche Schwächen auch immer Cicero in seinem früheren Handeln zeigte, in den beiden letzten Jahren war er von ihnen frei. Er war geläutert durch die Gefahren, die er bestanden, gestärkt durch die auf das Leben gerichteten philosophischen Studien, denen er sich ergeben, erhaben durch das Bewufstsein, dafs er für die Freiheit kämpfe" (8, 32). Die philippischen Reden sowie zahlreiche Briefe Ciceros und seiner Freunde sind im Verlauf der Geschichtserzählung einzeln besprochen.

Eine wertvolle Vorarbeit stand dem Verf. für den im 7. und 8. Bande behandelten Zeitraum zu Gebote, ein unvollendet gebliebenes Manuskript seines 1877 verstorbenen Freundes A. W. Zumpt, der bekanntlich der römischen Geschichte vielen Forscherfleifs zugewandt hat. Dieses Manuskript umfafste, nach Angabe des Vorworts zum 8. Bande, „die römische Geschichte von Cäsars Tode bis zur Alleinherrschaft des Augustus"; es zeigte „in der Art und Weise der Geschichtserzählung, in der Auffassung der Thatsachen und in der Beurteilung der handelnden Personen" so wesentliche Übereinstimmung mit den Ansichten des Verf.s, „dafs es nur untergeordneter Änderungen bedurfte, um seine und meine Arbeit zu einer einheitlichen zu verschmelzen"; doch waren allerdings „manche Teile neu zu schreiben". In dem, was nun gedruckt vorliegt, ist der Anteil Zumpts nicht mehr zu unterscheiden; nur die den beiden Bänden beigegebenen Exkurse, 16 an der Zahl, auf 20 Seiten mit kleinerem Druck, sind ausdrücklich als von Zumpt verfafst bezeichnet. Man darf wohl annehmen, dafs die in Einzelfragen kritisch eindringende Weise Zumpts durch die Darstellungsgabe des überlebenden Freundes aufs beste ergänzt worden ist. Wir legen die beiden Bände aus der Hand mit dem Gefühle, dafs eine abschliefsende Darstellung des Zeitraums damit noch nicht gegeben ist, weil der Verf. noch zu sehr der besonderen Beschaffenheit der Quellen folgt und die anderweitig sich ergebenden Fragen nicht so wie in früheren Bänden ins Auge fafst; jedenfalls hat man an ihm einen sorgfältigen Führer, der zum Selbstdenken anregt.

2) H. Jaenicke, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Zweiter Teil: Vom Untergange des weströmischen Reiches bis zur Aufrichtung des neuen Deutschen Reiches. Breslau, Ed. Trewendt, 1890. III u. 372 S.

Dem ersten Teile des Lehrbuchs, welcher in dieser Zeitschrift 1889 S. 242ff. eine anerkennende Beurteilung gefunden hat, schliefst sich der vorliegende in gleich fliefsender und leicht verständlicher Darstellung an. Zur Erleichterung für die Lernenden ist am Ende eine Tabelle mit ausgerückten Zahlen beigefügt, die zugleich als Inhaltsverzeichnis dient, indem sie die Gliederung des Stoffes erkennen läfst und für alle angeführten Daten auf die betreffenden Seiten der vorhergehenden Darstellung verweist. Neben der Erzählung des Thatsächlichen, welche dem mündlichen Vortrag Spielraum für das Hinzufügen von Einzelheiten läfst, fehlt es nicht an Schilderungen der Verfassungs- und Kulturzustände sowie an zusammenfassenden Übersichten und Rückblicken, so dafs die Anlage des Buches ganz zweckmäfsig erscheint. Auch ist die Geschichte der aufserdeutschen Staaten mit der deutschen Geschichte passend verbunden und hinreichend ausführlich behandelt, wie es für die Oberstufe des Geschichtsunterrichts sich gebührt. Doch sind im einzelnen öfters Ausstellungen zu machen, zunächst hinsichtlich der Einteilung und Angabe der Grundgedanken.

Der Verf. beginnt mit einer Polemik gegen die übliche Unterscheidung von Mittelalter und Neuzeit; er nennt diese Einteilung „eine ziemlich willkürliche Zusammenfassung mehrerer zeitlich zusammenhängender Jahrhunderte“ und verwirft sie, weil „die geschichtliche Entwickelung Ruhepunkte nicht kennt“ und weil sich für die Abgrenzung ein bestimmtes Jahr nicht festsetzen lasse. Dennoch entschliefst er sich, in § 2 die „Grundzüge des Mittelalters“ anzugeben: Entfaltung der christlichen Kirche, Begründung germanischer Lehnsstaaten, Gegensatz von Kaisertum und Papsttum, Kampf des christlichen Europa mit dem Islam. Diese geschichtlichen Erscheinungen durchziehen zwei von den fünf Hauptteilen, in welche er den Stoff gliedert; die drei übrigen entsprechen den bereits von Herbst angeordneten Teilen der Geschichte der Neuzeit, werden aber nicht zu einer Einheit zusammengefafst. Es wäre ganz zweckmäfsig gewesen, wenn zum Jahre 1517 die „Grundzüge der Neuzeit“ angegeben wären, die sich an mehreren Stellen des Buches finden lassen, aber nicht genügend hervortreten. An die Entdeckungen knüpft sich die Entwickelung seemächtiger Staaten; Humanismus und Reformation lenken nicht nur, wie S. 179 gesagt ist, „die Völker Europas in neue Bahnen“, sondern begründen eine den Zeiten des Mittelalters ganz entgegengesetzte Denkweise; mit dem Beginn des 16. Jahrhunderts ist eine „Zunahme der selbstherrlichen Gewalt“ im Staatsleben zu bemerken (S. 215f.): dieses Erstarken des

Staats im Gegensatz zu der durch das Lehnswesen herbeigeführten Zerbröckelung war ebenfalls als ein unterscheidendes Kennzeichen der Neuzeit hervorzuheben. Der Zeitabschnitt von 1688 bis 1789 wird mit Recht als „Zeitalter der unbeschränkten Fürstenmacht“ bezeichnet; die Geschichte Englands, welche in diesem Zeitraum zur Befestigung des „gemäfsigten Königtums“ führt, wird in bemerkenswertem Gegensatz zu der Entwickelung der andern Staaten in diesem Zeitraum vorangestellt. Nun hätte als Einleitung zu dem mit 1789 beginnenden Abschnitt gesagt werden müssen, dafs die unbeschränkte Fürstenmacht doch nur eine Durchgangsstufe zur höheren Ausbildung des Staats sein konnte, und dafs die folgende Zeit naturgemäfs die Ausbildung nationaler Verfassungsstaaten anstrebt. Aber dies wird erst S. 321 zum Jahre 1815 ausgesprochen, und der ganze Abschnitt erhält, wie bei Herbst (wenigstens in der Auflage von 1879, die mir zur Hand ist) die abschreckende Überschrift „Zeitalter der Umwälzungen (Revolutionen)“ mit dem Zusatz „1789 bis jetzt“.

Das Mifslingen der grofsen Umwälzung in Frankreich wird gebührend geschildert, aber das Gute, was sie trotzdem zur Folge hatte, nicht hervorgehoben; man mufs es daraus erraten, dafs in Deutschland „nach den Veränderungen des Jahres 1803 überall mehr Ordnung und Gesetzlichkeit eingeführt wurde als bisher“ (S. 297), und dafs Napoleons Kaiserherrschaft einer „Verfassung“ doch nicht entbehren konnte. Von 1815 an ist die politische Entwickelung hinreichend dargelegt, doch ist England mit seiner Parlamentsreform und der grofsartigen Ausbildung seines Kolonialbesitzes übergangen, und die Bedeutung der Einigung Deutschlands gegenüber dem früheren Zustand könnte noch mehr hervorgehoben sein. Sie wird allerdings erst recht erkennbar, wenn die Erzählung über 1871 hinausgeht, was hier nicht geschieht. Nur ein kurzer Hinweis auf Kaiser Wilhelms I. Friedensregierung und auf seine beiden Nachfolger ist als Schlufs angefügt, und gelegentlich wird auf Ergebnisse des russisch-türkischen Krieges von 1877—78 hingewiesen.

Im ganzen ist eine klare Gliederung des Stoffes bei mäfsigem Umfang erreicht, und der Inhalt ist zuverlässig und hinreichend vollständig, doch nicht ohne Ausnahmen. Die Kapitularien Karls d. Gr. waren nicht „Beschlüsse der Grofsen des Reiches, die niemals ohne Zustimmung des Königs zustande kamen“ (S. 51), sondern sie gingen aus dem Willen des Königs mit Beirat der Grofsen hervor und sind Zeugnisse von Karls Herrscherweisheit; vgl. die Inhaltsangabe bei G. Richter und H. Kohl, Annalen des fränkischen Reiches Band 2 und die Darstellung ebd. S. 589 ff. Karls Kaiserkrönung fand nicht am Weihnachtstage 799 statt (S. 51), sondern am Weihnachtstage 800; s. ebd. S. 145. Im 12. und 13. Jahrhundert tritt neben der Kaisergeschichte die grofse That des deutschen Volkes, die Wiedergewinnung der

weiten Gebiete östlich der Elbe, nicht genügend hervor. Von Heinrich dem Löwen, den Askaniern, dem deutschen Orden ist zwar das Nötige gesagt, aber an verschiedenen Stellen; man erfährt nicht, wie Schlesien und die Ostseeprovinzen deutsch wurden, wie das von Konrad II. an Dänemark abgetretene Land Schleswig mit Holstein vereinigt wurde. Beim Freiheitskampf der Niederlande wird die Befreiung der Stadt Leyden den „Bewohnern" zugeschrieben, welche die ganze Umgebung „unter Wasser setzten, eine Heldenthat, welche durch die Gründung einer Universität belohnt wurde" (S. 191). Die Bewohner bewiesen sich als Helden in ausharrender Verteidigung, die Befreiung aber war das Verdienst der von Wilhelm von Oranien geleiteten Wassergeusen. Unter den Übergriffen Frankreichs im 17. Jahrhundert ist die zweimalige Besetzung des deutschen Herzogtums Lothringen, wodurch die Erwerbung 1738 vorbereitet wurde, nicht erwähnt. Dafs 1812 mehrere hundert preufsische Offiziere ihren Abschied genommen hätten (S. 309), ist neuerdings von M. Lehmann widerlegt worden; s. Treitschkes Deutsche Gesch. I 392. Die hannöversche Verfassung von 1833 ist nicht von der englischen Regierung (S. 331) gegeben worden. Die „romantische Richtung der deutschen Dichtkunst" (ebd.) ist nicht erst infolge des von Metternich und dem Frankfurter Bundestag geübten Polizeidrucks entstanden. Der Erfolg deutscher Strandbatterieen bei Eckernförde 1849 ist kein Erfolg der „neu errichteten deutschen Flotte" (S. 339). Garibaldi hat die Befreiung Neapels 1860 nicht allein vollbracht (S. 344), sondern Victor Emanuel mit den sardinischen Truppen hat dabei wesentlich mitgewirkt. Die süddeutschen Staaten befanden sich nach dem Kriege von 1866 nicht „noch im Zollverein mit Preufsen" (S. 353), sondern der Zollverein mit ihnen wurde erst im Juni 1867, nach Veröffentlichung des 1866 geschlossenen Trutzbündnisses hergestellt. Über die Entfaltung von Kunst und Wissenschaft nach 1815 hätte mehr gesagt werden müssen; die Bedeutung unseres Jahrhunderts gegenüber dem achtzehnten tritt nicht recht hervor.

Auch einige stilistische Mängel finden sich, obgleich im ganzen die Sprache des Buches klar und anschaulich ist. Als Fremdwörter sind „Nationalismus und Konstitutionalismus" (S. 321) zu tadeln. Im Ausdruck ist folgendes auffällig: die Niederlande war damals die blühendste Besitzung der spanischen Herrschaft (S. 187). Die Niederlande schlofs mit Spanien Frieden (S. 213). Herzog Maximilian verleibte mitten im Frieden die Reichsstadt Donauwörth ein (S. 203). Kaiser Joseph II., ein philosophisch gebildeter und geistig hochgebildeter Fürst (S. 267). Mit Beiseiteschiebung der Grofsen des Landes (S. 187). Ein geistvoller, mit vielen Kenntnissen und feinem Kunstsinn ausgestatteter Fürst, ging ihm doch das klare Verständnis für die politischen Bestrebungen seiner Zeit ab (S. 333).

Diese Schreibweise (Wallenstein) ist ebenso berechtigt wie diejenige Waldsteins (S. 207). Solche Dinge entstellen ein Schulbuch, das sonst als ein brauchbares, wenn auch nicht einwandfreies Hülfsmittel für den Unterricht empfohlen werden kann.

Lübeck. Max Hoffmann.

H. Berghaus, C. Vogel und H. Habenicht, Neue Lieferungs-Ausgabe von Stielers Hand-Atlas. 95 Karten in Kupferdruck und Handkolorit. Gotha, J. Perthes, seit 1885.

Von den in Aussicht genommenen 32 Lieferungen der Neuausgabe dieses klassischen Kartenwerks liegen zur Zeit bereits 25 vor, eine jede, 3 Karten enthaltend, zu 1,60 M. Zweck dieser Zeilen ist nur in Kürze darauf hinzuweisen, welch einen grofsen Fortschritt der Atlas in der nunmehrigen Neubearbeitung gemacht hat, so dafs letztere für keinen gewissenhaften Geographielehrer auch an unseren Gymnasien entbehrlich erscheint.

Die grofsartigen Erweiterungen unserer Länderkenntnis, welche in den sechs Jahren seit Abschlufs der vorigen Atlasausgabe erzielt wurden, sind in so ausgedehnter und gründlicher Weise für vorliegende Neuausgabe verwertet, und zugleich ist der Thatsache des Vorrückens früher kaum dem Fachmann näher vertrauter Landräume durch den inzwischen erfolgten Umschwung des Weltverkehrs, der kolonisatorischen Besiedelung, der Besitzergreifung aufsereuropäischer Gebiete durch europäische Mächte mitten ins allgemeine Interesse so umfassend Rechnung getragen worden, dafs 23 Blätter des Atlas, die also nahezu ein Viertel des Ganzen bilden, völlig neu hergestellt sind; aber auch die übrigen wurden so ausgiebig revidiert und mit neuen Nebenkarten versehen, dafs sie zum guten Teil ebenfalls wie neu erscheinen. Ferner sind nunmehr auf sämtlichen Karten die Meere statt durch schwarze Schraffur der Küsten durch lichtblaue Flächenfärbung bezeichnet gleichwie die Binnenseeen durch etwas dunkleres Blau, was einen viel klareren Eindruck verursacht.

Wer an einer Probe ermessen will, inwieweit die blofs revidierten Kartenblätter umgestaltet worden sind, der nehme die Tafel 20 des Jahrgangs 1890 der Petermannschen Mitteilungen vor, auf welcher mit grellroten Strichzeichen die Hunderte neuer Ortsnamen oder Eisenbahnlinien hervorstechen, die allein der nordwestlichsten Sektion der Karte der Vereinigten Staaten zur nunmehrigen Vervollständigung hinzugefügt werden mufsten.

Doch wir wollen allein bei denjenigen Karten ein wenig verweilen, welche auch für den Schulunterricht bedeutungsvolle Abänderungen erfahren haben.

Der Löwenanteil entfällt da selbstverständlich auf Afrika. Statt der früheren vier Sektionen ist Afrika nun mit deren sechs bedacht (die übrigens auch abgesondert vom übrigen Atlas käuflich sind), und zwar in dem ansehnlich vergröfserten Mafsstab

von 1:10 Mill., dafs also jedes Millimeter auf dieser Karte 10 km Entfernung bedeutet. Dr. Richard Lüddecke hat es trefflich verstanden, auf diesen inhaltreichen 6 Sektionen den neusten Standpunkt unserer Afrikakenntnis auf quellenmäfsiger Grundlage zum Ausdruck zu bringen und zugleich die neuerdings so vielseitig veränderten Abgrenzungen der afrikanischen Kolonialgebiete aufs genaueste nach den amtlichen Festsetzungen wiederzugeben. Die verwickelten Abmarkungen, welche in letzterer Beziehung jüngst z. B. die senegambische Küste erfahren, konnten natürlich nur in einem Seitenkärtchen klargelegt werden, welches in noch weit gröfserem Mafsstab als die Hauptkarte gehalten ist. Die übrigen dieser durchweg neu gestochenen Nebenkärtchen zur Sechs-Sektionen-Karte von Afrika betreffen den Suezkanal, Nordägypten, Alexandrien und Kairo nebst Umgebung, die Oberguineaküste mit dem deutschen Schutzgebiet Togo, ferner Kamerun und die ostafrikanische Küste gegenüber Sansibar.

Ganz neu sind gleichfalls die Karten der Balkan-Halbinsel und Italiens, von Vogels Meisterhand entworfen. Da sie mit den anderen Karten der europäischen Länder (aufser Skandinavien und Rufsland) im Mafstab von 1 : 1½ Mill. gezeichnet sind, so ist nun in diesem Atlas für Mittel-, West- und Südeuropa fast ausnahmslos der gleiche Gröfsenmafsstab erzielt. Italien tritt uns nun in reicherem Detail entgegen. Die mit Verwertung der neuen Lotungsergebnisse eingetragenen Tiefenlinien der Küstenmeere zeigen uns innerhalb einer Isobathe von 100 m noch den ganzen Sockel des italienischen Festlandes mit den durch Abgliederung losgetrennten Inseln (Elba, Corsika, Sardinien, Sicilien, Malta, Pantelleria) in unterseeischem Zusammenhang. Wer die Berichtigung dieser Kartenblätter gegenüber den betreffenden der früheren Ausgabe bis auf Kleinigkeiten verfolgen will, der vergleiche die Inseln im trasimenischen See, die Spiegelhöhen des Bolsena- und Bracciano-Sees. Am erfreulichsten aber ist Vogels ausgezeichnete Darstellung der Balkan-Halbinsel, dieser vorörtlichen Kulturstätte, deren Bodenbau uns hier in einer nicht hoch genug zu rühmenden Plasticität nach den bahnbrechenden Aufnahmen, zumal des österreichischen Generalstabs, entgegentritt.

Vollkommen ebenmäfsig schliefsen sich hieran die Vogelschen Sektionen der österreichisch-ungarischen Monarchie, welche ja nun durch Bosnien und die Herzegowina thatsächlich Mitbesitzerin der Balkan-Halbinsel geworden ist in viel gröfserer Bedeutung als früher zufolge des dalmatinischen Besitzes.

In bestem Anschlufs verfolgen wir hier jetzt den Weiterzug der Länder von Hellas bis zur galizisch-russischen Grenze, wo uns früher nur ein Blatt für Ungarn geboten war in einem von den Nachbarländern ganz abweichenden Mafsstabe. Wesentlich erweiterte Nebenkärtchen stellen die Gegenden von Budapest und von Wien (mit der neuen Donauregulierung) dar.

Somit wurde die nochmalige Abbildung grofser Teile Österreich-Ungarns und der Balkan-Halbinsel auf der Südwestsektion der Karte von Osteuropa überflüssig. Der Westen dieser Sektion ist nun sehr zweckmäfsig benutzt zur Einlegung einer Darstellung des südlichen Uralgebirges und des über den Ural hinübergreifenden Anteils des europäischen Rufsland mit dem wichtigen Eisenbahnübergang bei Jekaterinburg nach Tjumen, also nach Sibirien. Eine für den Unterricht sehr nützliche Nebenkarte veranschaulicht auf Blatt 43 die Meereszubehör der russischen Flufsgebiete mit den so wichtigen Kanalverbindungen (namentlich zwischen Wolga und Newa), die auf den meisten sonstigen deutschen Karten recht undeutlich gelassen ist. Blatt 42 (Dänemark) hat den meisten Vorteil gezogen von der erwähnten Abschaffung der altmodischen Küstenschraffur. In eindrucksvollen Abstufungen der Tiefe des Meeresblaus erblicken wir hier nun diejenigen der Tiefe aller Dänemark umgebenden Meere. Eine bessere Raumökonomie ermöglichte es aufserdem auf diesem Blatt gröfser als früher das dänische Grönland vorzuführen und Island sogar doppelt so grofs wie früher (nämlich im Mafsstab 1 : 3 Mill.) in einer wunderhübschen Nebenkarte abzuschildern.

Asien bedurfte nicht so umfassender Änderungen. Erspriefslich erscheint auf Blatt 58 die Eintragung der neueren Vilajetgrenzen (Beirut, Libanon, Syrien) und auf der Libanonkarte diejenige der gegenwärtigen Verteilung von Maroniten, Drusen, Nosairier u. s. w. in farbigen Bänderungen. Die Karte Ostchinas zeigt die beiden grofsen südlichen Anhangseeen des Yang-tse-kiang im Zustand ihrer nunmehrigen Versumpfung: der Tung-ting-hu ist in ganzer Ausdehnung, der Po-jang-hu in seiner Südhälfte Sumpf geworden. Die Namenschreibung auf den Ostasien betreffenden Blättern verdiente wohl eine eingehendere Revision. Das th in Thaiwan und anderen Namen sollte durchweg mit einfachem t ersetzt werden. „Singapur“ entspricht weder der englischen Schreibung (Singapore) noch der englischen, doch allein mafsgebenden, Aussprache (Singāpor) noch der Ableitung aus dem Indischen (Singapura). Der vor Japan vorüberziehenden warmen Strömung ist zwar die richtigere japanische Namensform Kuro Shio anstatt der früher üblichen englischen Kuro Shiwo gegeben, indessen warum sh für sch schreiben in einem nichtenglischen Worte?

Allgemein wird man begrüfsen die Einfügung einer Nebenkarte des deutschen Neuguinea nebst Bismarck- und Salomonen-Archipel in das Blatt der westlichen Südsee; denn gerade für diese uns jetzt so nahe stehenden Inselräume fehlte es bisher im Stieler an einer genügenden Karte. Das nämliche Blatt ist bereichert mit Abbildungen der Apia-Bai und des Saluafata-Hafens auf Samoa. Für Australien ist neu hinzugetreten ein Beikärtchen von Port Phillip mit Australiens gröfster Stadt, Melbourne, in dessen Hintergrund.

Nicht ganz gleichgültig sind selbst solche Einzelberichtigungen wie „Paumotu-" (statt des früheren „Tuamotu-") Inseln, „Salt Lake City" (statt des durchaus nicht ortsüblichen „Great Salt Lake City"), ebenso die deutlichere Ausprägung des Eisenbahndamms durch das früher Seeland von Nord-Brabant trennende Meer (Bahnlinie nach Vlissingen, dem wichtigen Überfahrtsort nach London), mit welchem nun schon seit Jahren der Ooster-Schelde genannte Meeresarm vollständig abgesperrt ist von der Schelde. Unter den amerikanischen Karten kommt aufser dem neuen Seitenkärtchen des Niagaraflusses mit den beiden weltberühmten Wasserfällen (auf Blatt 88) der Schule ganz besonders zu statten die völlig neue Karte von West-Kanada (Blatt 78), weil dieselbe die wichtigsten hydrographischen Berichtigungen bringt, vor allem die Verknüpfung des Nelson-Flusses mit dem Winnipeg-See und die Loslösung des Churchill-Flusses vom Athabasca-System.

Je mehr unsere Schulleitung dazu neigt, Klassenlehrer- vor der Fachlehrerorganisation zu begünstigen, je gröfser folglich auch die Anzahl der Geographielehrer an unseren Gymnasien werden wird, um so mehr sind die Lehrerbibliotheken berufen, kostspielige und gleichwohl unentbehrliche Hülfsmittel eines zeitgemäfsen, d. h. keine überwundenen Irrtümer vererbenden Geographie-Unterrichts zu beschaffen, deren Anschaffung für jeden einzelnen Lehrer dieses Faches zu teuer zu stehen käme. Und dahin gehört in vorderster Reihe neben Petermanns Geogr. Mitteilungen (die jetzt durch ihren allmonatlichen „Litteraturbericht" ganze Bibliotheken für den Lehrerbedarf ersetzen) unzweifelhaft „der grofse Stieler", als einziger für das Studium der Länderkunde vollgenügender, aus den ursprünglichen Quellen geschöpfter Atlas.

Halle. A. Kirchhoff.

---

1) J. Diekmann, Anwendung der Determinanten und Elemente der neueren Algebra auf dem Gebiete der niederen Mathematik. Zum Gebrauche beim Unterricht an höheren Lehranstalten sowie zum Selbstunterricht. VIII u. 111 S. Leipzig, B. G. Teubner, 1889. 1,60 M.

Auf eine acht Seiten lange Einleitung, welche sich mit der Erklärung und den einfachsten Eigenschaften der Determinanten, soweit sie für das Spätere erforderlich sind, beschäftigt, folgt als erster und Haupt-Abschnitt die Anwendung dieser Formen auf die Algebra. Im 1. Kap. (Proportionen) zeigt Verf., wie Gleichungen, welche in Form von Proportionen gegeben sind, häufig wesentliche Vereinfachungen gestatten, wenn man sie in Determinantenform schreibt. Bekanntlich gelangt man unter Anwendung der Sätze von der korrespondierenden Addition und Subtraktion zu denselben Vereinfachungen, ohne dafs die Einführung eines neuen Begriffes erforderlich wäre. Ferner scheint mir die

Herbeiziehung einer Determinante zur Auflösung der Gleichung
$$ax^2+2bxy+cy^2:a_1x^2+2b_1xy+c_1y^2=\alpha:\beta$$
keinen Vorteil zu bieten. Im 2. Kap. (Die Elimination) wird die Auflösung eines Systems dreier linearen Gleichungen mit drei Unbekannten unter Beifügung praktischer Fingerzeige und Beispiele theoretisch erörtert; daran schliefst sich die Regel für n Gleichungen. Die homogenen linearen Gleichungen kommen im Anfange des 3. Kap. Des weiteren wird die Resultante zweier oder mehrerer Gleichungen als notwendige Bedingung für das Vorhandensein einer gemeinschaftlichen Wurzel derselben definiert. In diesem Widerspruche mit der üblichen Definition befindet sich auch das Beispiel, wonach als Resultante dreier Gleichungen von der Form $ax^2+2bx+c=0$, welche nur in den Koeffizienten verschieden sind, die Determinante eben dieser Koeffizienten hingestellt wird; allerdings ist deren Verschwinden eine notwendige, aber keineswegs eine hinreichende Bedingung. Im weiteren Verlaufe des Buches wird der gebräuchliche Begriff der Resultante festgehalten. Sylvesters Methode der Resultantenbildung wird an dem Beispiel zweier Gleichungen zweiten Grades zur Anschauung gebracht. Dann wird der stufenweise Gang, welcher auf der Elimination der Randglieder beruht, von zwei Gleichungen 1. Grades an bis zu zwei Gleichungen 3. Grades vorgeführt. Dafs man zu demselben Ziele durch Aufsuchung des gröfsten gemeinsamen Mafses der beiden Funktionen gelangen kann, wird nicht erwähnt. Im 4. Kap. (Die Diskriminante einer Gleichung 2. Grades) beweist Verf., ohne die Wurzelwerte als bekannt vorauszusetzen, mit Hülfe von Determinanten den Satz über Summe und Produkt der Wurzeln. Hierbei zeigt sich nun der Übelstand, dafs der Beweis nur stichhaltig ist, wenn die Wurzeln verschieden sind, und dafs dann aus obigem Satze unter der spezialisierenden Voraussetzung, die Wurzeln seien gleich, das wohlbekannte Radikal b^2-ac hergeleitet wird. Die zweite hier dargelegte Methode zur Gewinnung der Diskriminante beruht auf dem Satze, dafs für die Doppelwurzel x_1 sowohl $f(x_1)$ als $f'(x_1)$ gleich Null sein müsse. Da jedoch die Kenntnis des Begriffes und der Berechnung der Ableitung nicht vorausgesetzt wird, so scheint mir die Darstellung den Charakter des Willkürlichen zu tragen, z. B. wenn $ax^2+2bx+c=x(ax+b)+bx+c$ gesetzt und die Diskriminante als Resultante von $ax+b=0$, $bx+c=0$ gesucht wird. Ein Unkundiger würde mit demselben Rechte $x(ax-b)+3bx+c$ etc. schreiben. Ähnlich verhält es sich mit der Darstellung der Resultante zweier Gleichungen 2. Grades als Diskriminante. Anhangsweise beschäftigt sich dieses Kapitel mit der Bildung bestimmter Formen quadratischer Gleichungen, deren Wurzeln gegeben sind, sowie mit den extremen Werten der Funktion $ax^2+2bx+c$. Das 5. Kap. ist den irrationalen Gleichungen von der Form $\sqrt[n]{R}+\sqrt[n]{R_1}=A$ gewidmet. Um

die Gleichung $\sqrt{R}+\sqrt{R_1}=A$ rational zu machen, setzt Verf. $R_1=z^2$ und sucht die Resultante von

$$z^2-R_1=0,\ z^2-2Az+A^2-R=0$$

vermittelst einer Determinante 4. Grades, deren Auswertung auf etwas umständlichem Wege zu der Gleichung

$$(R_1+A^2-R)^2=4A^2R_1$$

führt. Hat man diese Gleichung gelöst, so entsteht die Frage, welche Zeichen den Irrationalitäten beizulegen seien, damit irgend einer der für x gefundenen Werte der ursprünglichen Gleichung Genüge leiste. Hier wird nun die beachtenswerte Vorschrift erteilt, man solle aus $\sqrt{R}+\sqrt{R_1}=A$, $\sqrt{R}-\sqrt{R_1}=(R-R_1):A$ $\sqrt{R}$, $\sqrt{R_1}$ berechnen und dann den betreffenden Wert von x rechts einsetzen. Aber auch, ohne x zu kennen, lassen sich, wie Verf. zeigt, jene Zeichen, ja die Werte von $\sqrt{R}$, $\sqrt{R_1}$ ($R\equiv ax+b$, $R_1\equiv a_1x+b_1$) finden, wofern man eben in dem System

$$y^2=R,\ z^2=R_1,\ y+z=A$$

nicht y und z, sondern x und z bezw. x und y eliminiert. Diese Aufgabe, welche ihrer Natur nach zu den quadratischen gehört, wird vom Verf. auf zwei lineare Eliminationsprobleme reduziert. Nacheinander werden nun Gleichungen von der Form $\sqrt[n]{R}+\sqrt[n]{R_1}=A$ $(n=3,4,5)$ behandelt, wo die Radikanden gewöhnlich als linear vorausgesetzt sind. Das Rationalmachen solcher Gleichungen nach dem oben geschilderten Verfahren müfste auf Determinanten 6., 8., 10. Grades führen; vermöge spezieller Rechnungen gelingt es jedoch, die Resultanten als Determinanten bezw. 4., 5., 5. Grades zu erhalten. Setzen wir die zugehörigen Gleichungen als gelöst voraus, so gilt es schliefslich, die Irrationalitäten rational durch die Radikanden darzustellen; dies geschieht, nachdem vorher die Funktion $\sqrt[n]{R}-\sqrt[n]{R_1}$ in entsprechender Weise dargestellt ist. Das 6., 7. und 8. Kap. sind den quadratischen Gleichungen mit zwei Unbekannten, das 9. den Gleichungen 3. und 4. Grades gewidmet. Auf die Erörterung der Diskriminante einer quadratischen Gleichung $F=0$ mit zwei Unbekannten folgt die Untersuchung der Fälle, in denen die nach λ kubische Diskriminante von $F+\lambda F_1$ sich als leicht zerfällbares Produkt darstellt; daran schliefst sich die Aufstellung solcher Formen $F=0$, $F_1=0$, deren Auflösung auf quadratische Gleichungen hinausläuft. An Beispielen wird sodann die Diskriminantenbildung als Mittel gekennzeichnet, welches vor der Einschiebung bezw. Unterschlagung von Wurzeln sichert. Für die kubischen und biquadratischen Gleichungen wird die Resolventenbildung und im Anschlusse daran die Zerlegung der betreffenden Formen gezeigt.

Der zweite Teil gilt der Anwendung der Determinanten auf Geometrie. Wie der Verf. in seiner Programmabhandlung

vom Jahre 1877 (Gymn. zu Essen) dargethan, lassen sich die Lösungen für die Hauptaufgaben der ebenen Trigonometrie aus dem System

$a = b \cos\gamma + c \cos\beta$, $b = c \cos\alpha + a \cos\gamma$, $c = a \cos\beta + b \cos\alpha$

herleiten; Herr Stoll hat dann in einer Programmabhandlung vom Jahre 1879 (Gymn. zu Bensheim) die analoge Behandlung der sphärischen Trigonometrie erörtert. Um die hierdurch angezeigten Eliminationsaufgaben dreht sich vorzugsweise der Inhalt des 10. und 11. Kapitels.

Im Grunde behandelt die Vorlage Themata, die sich mit elementaren Mitteln ohne sonderliche Schwierigkeiten bewältigen lassen; ihre Eigenart besteht darin, dafs sie diese Gegenstände von einem höheren Standpunkte aus beleuchtet, wodurch der Sinn für allgemeine Theorieen geweckt und empfänglich gemacht wird. Die Schrift kann daher als Bindemittel zwischen Schule und Universität, überhaupt jedem empfohlen werden, der mit der modernen Algebra Fühlung zu erlangen wünscht.

2) E. Wrobel, Übungsbuch zur Arithmetik und Algebra, enthaltend die Formeln, Lehrsätze und Auflösungsmethoden in systematischer Anordnung und eine grofse Zahl von Fragen und Aufgaben. Zum Gebrauche an Gymnasien, Realgymnasien und anderen höheren Lehranstalten. Zweiter Teil. Pensum der Obersekunda und Prima des Gymnasiums. Rostock, Wilh. Werther, 1890. 190 S. 1,40 M.

Das günstige Urteil, mit welchem Ref. die Besprechung des ersten Teiles (s. S. 643 des vorigen Jahrg.) schlofs, darf auch auf den vorliegenden zweiten Teil ausgedehnt werden: hier wie dort ein methodisch wohlgeordnetes und sehr reichhaltiges Aufgabenmaterial; daneben eine Fülle theoretischer Erörterungen und praktischer Ratschläge.

S. 1—76. Quadratische Gleichungen mit einer und mehreren Unbekannten. — Bei der Diskussion der Wurzelwerte vermifst Ref. die ausdrückliche Angabe, dafs die Koeffizienten von $x^2 + px + q$ als rationale Zahlen vorausgesetzt sind. Mit Recht wird die trigonometrische Lösung der quadratischen Gleichungen beiseite gelassen. Auch bezüglich der Aufgaben mit Quadratwurzeln aus ganzen Funktionen von x teilt Ref. den Standpunkt des Verf.s: aus didaktischen Gründen empfiehlt es sich hierbei, im Anfangsunterrichte dem Quadratwurzelzeichen die Eindeutigkeit zu wahren, so dafs die Probe über die Zulässigkeit der gewonnenen Werte entscheidet. Unter den Anwendungen der Gleichungen mit einer Unbekannten finden sich Aufgaben (z. B. No. 99, 100), die besser mit zwei Unbekannten gelöst werden. Ein besonderer Abschnitt ist den Gleichungen 3. bis 6. Grades gewidmet, welche sich auf quadratische zurückführen lassen. Des Verf.s Definition der Gleichung n. Grades, wonach die Koeffizienten des Polynoms $\Sigma a_n x^n$ stets als reelle ganze Zahlen angenommen werden können, scheint mir selbst für den Standpunkt der Schule zu eng. Bei Lehrsatz 2:

„Ist x_1 eine Wurzel der geordneten Gleichung, so ist die linke Seite durch $x-x_1$ teilbar" halte ich die Bemerkung für unzutreffend, „dafs das Fundamentaltheorem der Algebra (Lehrsatz 3) vorauszusetzen sei"; ferner schadet es der Klarheit der Auffassung, dafs der Beweis zu Lehrsatz 2 hinter der Umkehrung des Satzes steht. Lehrsatz 3 wird aus bekannten Gründen ohne Beweis aufgeführt. Zu den praktischen Regeln, welche den Aufgaben mit mehreren Unbekannten vorangehen, wäre bei No. 2 hinzuzufügen: Gestatten zwei quadratische Gleichungen $f=0$, $\varphi=0$ die lineare Kombination $f+\lambda\varphi=0$, so giebt es nur zwei Wurzelpaare der vorgelegten Gleichungen. (Zwei Kreise schneiden sich in höchstens zwei Punkten, die beiden unendlich fernen imaginären Kreispunkte gehören nicht in die Schule.)

S. 77—158. Arithmetische Reihen niederer und höherer Ordnung, geometrische Reihen, Zinseszins- und Rentenrechnung, Kettenbrüche, diophantische Gleichungen. — Es macht einen guten Eindruck, dafs die linearen und die quadratischen Reihenaufgaben von einander gesondert werden. Die arithmetischen Reihen höherer Ordnung werden wohl kaum in der hier gebotenen Ausführlichkeit an humanistischen Gymnasien behandelt; für die in Betracht kommenden Anwendungen (Polygonal- und Pyramidalzahlen) genügen die Formeln für Σn^2 und Σn^3. Bei der Auflösung der diophantischen Gleichungen schreibt Verf.

$$6+y+\frac{1+3y}{8}=6+y+u;$$

die Form

$$6+y+\left(\frac{1+3y}{8}=u\right.$$

schützt eher vor Rechenfehlern bei der Darstellung von y durch u. Wie man bei der Auflösung mit Hülfe der Kettenbrüche die negativen Fundamentallösungen vermeidet, hat Ref. in der Ztschr. f. math. und natw. Unterr. 1885 S. 583 gezeigt. Mit den diophantischen Aufgaben 2. Grades überschreitet Verf. den Rahmen des Schulpensums; m. E. ist es ausreichend, wenn die pythagoreische Gleichung, allenfalls noch die halbquadratischen Gleichungen behandelt werden.

S. 159—189. Kombinationslehre, Elemente der Wahrscheinlichkeitsrechnung, binomischer und polynomischer Satz für ganze positive Exponenten. — Im letzten Abschnitte werden auch die wichtigsten Eigenschaften der Binomialkoeffizienten in Betracht gezogen.

Auf Korrektheit des Stils und des Druckes ist grofse Sorgfalt verwandt; nur „pytagoreisch" ist mir einigemale aufgefallen. — Stichproben mit den zum Preise von 1,25 M verkäuflichen Resultaten (97 S.) ergaben nur einen Fehler bei der Lösung von No. 187 auf S. 61.

Schliefslich sei bemerkt, dafs die Verlagshandlung bereit ist,

die quadratischen Gleichungen auch dem ersten Teile gegen geringe Preiserhöhung anzuheften, und dafs ein etwa drei Bogen umfassender und für die Prima des Realgymnasiums berechneter „Anhang“ binnen kurzem erscheinen soll.

3) L. Kambly, Die Elementar-Mathematik für den Schulunterricht bearbeitet. Erster Teil: Arithmetik und Algebra; Ausgabe für Gymnasien. Neu bearbeitet von H. Langguth. 32. Aufl., 1. Aufl. der Neubearbeitung. Breslau, Hirt, 1890. 168 S., geb. 1,65 M.

Vergleicht man vorliegende Neubearbeitung mit einer älteren Auflage des verbreiteten Buches, so wird man finden, dafs der Herausgeber keine Arbeit gescheut hat, den „alten Kambly“ rücksichtlich der Strenge und Fafslichkeit der Erklärung bezw. Begründung, der Anordnung und des Umfanges des Lehrstoffes den Anforderungen der heutigen Didaxis entsprechend umzugestalten. So sind die Kapitel über die algebraischen und irrationalen Zahlen sehr zu ihrem Vorteil verändert. Schon im 1. Abschnitte (Absolute Zahlen) berührt es wohlthuend, dafs die Beweise für $a-(b+c)=a-b-c$ etc. in der für das jugendliche Verständnis geeignetsten Form geboten werden; dagegen halte ich den Beweis für $a+(b+c)=a+b+c$ [$a+(b+c)=b+c+a=a+b+c$, s. § 7] nach wie vor für künstlich. Die Grundsätze: Gleiches zu Gleichem giebt Gleiches etc. werden als Lehrsätze aufgeführt und vermittelst der Grundsätze der Identität und der Substitution bewiesen; hiergegen läfst sich wohl nichts einwenden, doch vermag ich nicht einzusehen, weshalb der Herausgeber bei dem vierten Satze zum indirekten Beweisverfahren greift. Im 3. Abschnitte, wo die vier Spezies mit bestimmten ganzen Zahlen und Dezimalbrüchen sachlich erläutert werden, hätte wohl die Neunerprobe Aufnahme verdient. Die komplexen Zahlen werden im 4. Abschnitte geometrisch veranschaulicht, ihre Theorie bis zum Moivreschen Satze fortgeführt. Bei der Quadratwurzelberechnung werden — ein Erbstück aus älterer Zeit — die Divisoren den Dividenden vorangestellt; allerdings stellt Kambly auch den Multiplikator vor den Multiplikanden. Der 5. Abschnitt (Gleichungen) enthält als wesentliche Zuthaten Determinanten 3. Grades und reziproke Gleichungen. Die Determinanten anlangend, so halte ich deren Einführung in den mathematischen Unterricht an Gymnasien nicht für empfehlenswert; die Lösung dreier linearen Gleichungen bleibt ohne Determinanten durchsichtiger. Im 6. Abschnitte werden nach den Reihen die Kettenbrüche ausführlicher behandelt als in früheren Auflagen. Die elementare Wahrscheinlichkeitsrechnung ist dem 7. Abschnitte einverleibt; den Beschlufs des Buches macht der wissenschaftliche Beweis des binomischen Satzes für ganze positive Exponenten mit Hülfe der Hauptsätze über Binomialkoeffizienten. Der Anhang bietet eine Zusammenstellung aller im Texte entwickelten Formeln; nur ungern vermifst Ref. die Formeln für die Summen der Quadrat- und Kubikzahlen.

Druck und Ausstattung sind vortrefflich; dem Druckfehlerverzeichnisse wäre noch eine Verbesserung zu S. 71, Z. 13 beizufügen.

Das neue Buch sei allen Fachgenossen, nicht allein den Kennern des alten, zur Beachtung bestens empfohlen.

4) O. Reichel, Die Grundlagen der Arithmetik unter Einführung formaler Zahlbegriffe. Hülfsbuch für den Unterricht. Teil 2: Die irrationalen Zahlen. Berlin, Haude u. Spener, 1890. 43 S. 1 M.

Diese Schrift bietet unter ausgiebiger Verwendung des Funktional- und Grenzbegriffes eine vollständige Theorie des Irrationalen vom Standpunkte der reellen Zahlen aus; es soll damit ein sicherer erster Untergrund zur späteren Überbrückung der Kluft zwischen Schul-Mathematik und höherer Mathematik gewonnen werden. Den klaren und wissenschaftlichen Ausführungen sind allenthalben Erläuterungen in bestimmten Zahlen beigegeben. Welche Anforderungen an die Fassungskraft der Lernenden gestellt werden, ersieht man aus der im Texte sorgfältig vorbereiteten Definition: „Eine Irrationalzahl ist die äufserlich hergestellte Verbindung des Zeichens „lim" mit dem Zeichen $f(n)$, wenn $f(n)$ eine Funktion bedeutet, und für jede natürliche Zahl k — auch wenn k nicht als unabhängig von n vorausgesetzt ist — die Gleichung

$$\lim_{n=\infty}[f(n+k)-f(n)]=0$$

erfüllt ist; wenn es aber dennoch keine ganze oder gebrochene Zahl giebt, der die Funktion bei wachsendem n sich näherte." Beispiel:

$$\lim f(n) = 0{,}34334333433334\ldots\ldots$$

Gestützt auf diese Definition unternimmt Verf. den Aufbau der vier Spezies, der Potenz-, Wurzel- und Logarithmenrechnung; anhangsweise werden auf drei Seiten arithmetische und geometrische Reihen, Zinseszins- und Rentenrechnung abgehandelt.

Die vollständige Durcharbeitung der Schrift im Klassenunterrichte liegt nicht im Sinne des Verf.s, manche Erweiterungsbeweise sollen dem Privatstudium tiefer denkender Schüler überlassen bleiben. M. E. eignet sich das Buch mehr für einen weiter fortgeschrittenen Kreis von Lesern; dafs es dem Lehrer für den Unterricht in den oberen Klassen treffliche Dienste leisten kann, ist unbedingt zuzugeben.

Mülheim a. d. Ruhr. A. Emmerich.

Berichtigung.

S. 173 Z. 6 v. u. fehlt zwischen „(11. Absch.)" und „finden" der Passus:

war zu erwähnen, dafs die eine Unbekannte durch einfache Substitution erhalten werden kann, wenn erst die andere gefunden ist. Am Schlusse der Anwendungen (12. Absch.)

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preufsen.[1]) XXXIII und XXXIV.

Die 22. Versammlung der Direktoren und Rektoren der höheren Lehranstalten Westfalens fand vom 26. Juni 1889 ab in Soest statt. Es nahmen an ihr teil 39 Vertreter der betr. Anstalten.

Verhandelt wurde 1) über den deutschen Unterricht an höheren Lehranstalten mit eingehender Berücksichtigung der Lehrpläne vom 31. März 1882. Zur Annahme gelangten folgende Sätze: 1) Von den beiden Aufgaben des deutschen Unterrichts, a. bewufste Sicherheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Muttersprache zu erreichen; b. das Verständnis für die Meisterwerke unserer Litteratur zu wecken und zu fördern, fällt die erste nicht nur dem deutschen Unterrichte, sondern auch allen übrigen Unterrichtsstunden zu. 2) Der Unterricht in der deutschen Grammatik soll ein planmäfsiger sein und findet in der O III mit einer systematischen Zusammenfassung seinen Abschlufs. Die Methode ist induktiv-heuristisch und hat das natürliche Sprachgefühl der Schüler gebührend zu berücksichtigen. 3) Ein Leitfaden wird dem Unterrichte zweckmäfsigerweise zu Grunde gelegt. 4) Die Lektüre bildet den Schwerpunkt des deutschen Unterrichts. Auf den 5 unteren Klassen wird ein poetische und prosaische Stücke enthaltendes Lesebuch gebraucht, deren Stoff vorzugsweise ein vaterländischer ist. 5) Auch für die 4 oberen Klassen ist ein poetische und prosaische Stücke enthaltendes Lesebuch unentbehrlich. Musteraufsätze für Schüler, nach vorgedruckter Disposition sorgfältig ausgeführt, werden den Wert dieses Buches erhöhen. Überhaupt bedarf die Prosa gröfserer Pflege durch Klassen- und Privatlektüre. 6) Innerhalb des jetzigen Lehrplanes ist für eine erspriefsliche Pflege mittelhochdeutscher Grammatik und mittelhochdeutscher Lektüre kein Raum, ohne dafs wichtigere Aufgaben geschädigt werden. 7) Das Lesen mit verteilten Rollen ist nicht zu verwerfen, ein wirksames Vorlesen geeigneter Stellen seitens des Lehrers nicht zu unterlassen, und diejenigen Abschnitte, welche der Erklärung durch den Lehrer nicht bedürfen, sind dem häuslichen Lesen zu überweisen. 8) Wenn auch

die Litteraturgeschichte als solche nicht Gegenstand des Unterrichts ist, so kann doch eine durch Beispiele unterstützte Übersicht über den Entwickelungsgang nicht entbehrt werden. Aufserdem ist eine Belehrung über die besten zeitgenössischen Dichter unerläfslich. 9) Ein geeigneter litterarischer Leitfaden ist wünschenswert. 10) Durch die Bestimmung der Ordnung der Entlassungsprüfungen vom 27. Mai 1882 ist die Zielforderung für den deutschen Aufsatz richtig festgesetzt. 11) Ihren Stoff haben die Aufsätze nicht nur aus dem deutschen, sondern aus dem ganzen Unterrichtsgebiete zu entnehmen. Auch sind die sogen. rationalen (freien) Themata nicht ausgeschlossen. 12) Aufsatzübungen können mit Vorsicht im 2. Semester der V beginnen. In IV sind jährlich 16—20, in III 12—15, in II 9—12, in I 7—9 Aufsätze anzufertigen mit Einschlufs der Klassenarbeiten. 13) Die nötigen logischen und psychologischen Kenntnisse sind aus dem Gesamtunterricht zu gewinnen und gelegentlich an geeigneter Stelle zusammenzufassen.

Das zweite Thema, welches behandelt wurde, war der naturwissenschaftliche Unterricht an höheren Lehranstalten mit besonderer Berücksichtigung der englischen Elementarbücher für denselben. Nach der Beratung! wurden folgende Thesen angenommen: 1) Der naturwissenschaftliche Unterricht bezweckt neben der Aneignung von Kenntnissen vor allem durch Anleitung zu scharfer, verständnisvoller Beobachtung die Jugend zu bilden und zur religiös-sittlichen Erziehung beizutragen. 2) Beim Unterricht in den Naturwissenschaften mufs zunächst die induktive Methode vorherrschen. An passender Stelle setzt die deduktive Methode ein. Es ist darnach zu streben, dafs bei steter Anspannung der Selbstthätigkeit die wissenschaftlichen Lehren im Unterrichte gefunden werden. 3) Dem naturwissenschaftlichen Unterricht ist wenigstens von IV aufwärts ein Lehrbuch zu Grunde zu legen. 4) Naturwissenschaftliche Ausflüge sind auf allen Klassenstufen zu empfehlen, wenn sie mit Mafs und Vorsicht ausgeführt werden. 5) Bei der Besprechung des menschlichen Körpers ist an geeigneter Stelle auf Gesundheitspflege hinzuweisen. 6) Die englischen Elementarbücher sind zur Einführung als Unterrichtsbücher nicht geeignet, jedoch in Rücksicht auf Methode, Auswahl des Stoffes und Darstellung dem Lehrer zur Verwertung im Unterrichte zu empfehlen.

Den nächsten Gegenstand der Verhandlung bildete die Fürsorge der Schule für auswärtige Schüler und das Alumnats- und Pensionswesen. Darauf bezogen sich folgende Thesen: 1) Die Schule hat den auswärtigen Schülern gegenüber in besonderem Mafse das Recht und die Pflicht, nach Möglichkeit dafür zu sorgen, dafs das Leben derselben aufserhalb der Schule den Zwecken des Unterrichtes und der Erziehung entsprechend sei. 2) Die Eltern sind über die Bedeutsamkeit der Wahl einer guten Pension zu belehren und auf die Pflichten gegen ihre Söhne aufmerksam zu machen, deren Erfüllung ihnen seitens der Schule nicht abgenommen werden kann. Zu der Wahl einer Pension ist die erforderliche Genehmigung des Direktors von den Eltern vor Beginn der Unterhandlungen mit dem Pensionshalter einzuholen. 3) Die Schule hat die Hauswirte mit den Verpflichtungen bekannt zu machen, welche sie durch Aufnahme auswärtiger Schüler eingehen. 4) Um sich mit dem bekannt zu machen, was das leibliche und sittliche Wohl der auswärtigen Schüler verlangt, und das-

selbe nach Kräften zu fördern, sind die Lehrer verpflichtet, dieselben in einer den Verhältnissen entsprechenden Weise zu besuchen und dem Direktor bezw. der Konferenz darüber zu berichten. 5) Die Schule hat vorzugsweise im Interesse auswärtiger Schüler zur Ausfüllung der von ihr nicht in Anspruch genommenen Zeit zugemessene Erholungen zu fördern; hierbei macht die Neigung der Schüler zum Vereinsleben einsichtige Leitung nötig. 6) Für auswärtige Schüler sind Internate unter staatlichem Patronate oder staatlicher Oberaufsicht wünschenswert, jedoch ist eine gute Erziehung in Lehrer- und geeigneten anderen Familien vorzuziehen.

Die weiteren mündlichen Verhandlungen bezogen sich auf den Unterricht im Englischen an Gymnasien, im Griechischen an Realgymnasien, die Beseitigung der Fremdwörter, die Gesundheitspflege, den Stand des Turnwesens u. s. w.

Die 12. Direktoren-Versammlung der vereinigten Provinzen Ost- und Westpreufsen wurde vom 12. bis 14. Juni 1889 im Landeshause zu Danzig abgehalten. Es nahmen an ihr 51 Mitglieder teil.

Das erste Thema der Verhandlung war Ziel und Methode des lateinischen Unterrichts auf dem Realgymnasium mit Rücksicht auf die revidierten Lehrpläne vom 31. März 1882. Der zweite Gegenstand der Verhandlung war eine beurteilende Übersicht der für das Griechische eingeführten Lehrmittel. Die Versammlung nimmt einstimmig folgende Resolution an: „Die versammelten Direktoren von Ost- und Westpreufsen verurteilen aufs entschiedenste die in die neuen Auflagen von neuen Lehrbüchern neuerdings mehrfach vorgenommenen unnötigen und willkürlichen Änderungen, welche die Benutzung der einen Auflage neben der andern unmöglich machen, und werden die Abschaffung eines jeden solchen Buches beantragen.“

Den nächsten Gegenstand der Verhandlung bildeten Mathematik und Rechnen an den höheren Lehranstalten. Es wurden folgende Thesen angenommen: 1) Der in den Lehrplänen vom 31. März 1882 angegebene Umfang des Lehrstoffes entspricht durchaus dem Zwecke des mathematischen Unterrichts, und es kann das hiernach festgestellte Ziel des Unterrichts ohne zu grofse Anstrengung von mäfsig begabten Schülern erreicht werd[illegible]
2) Insbesondere ist Lehrziel und Lehrstoff des Rechenunterrichts in [illegible]
messener und den Zwecken der Schule entsprechender Weise in [illegible]
plänen angegeben. 3) An jeder Anstalt mufs ein möglichst [illegible]
Lehrplan dem Unterricht zu Grunde gelegt werden. Doch ist [illegible]
plan für alle Schulen derselben Kategorie (Normallehr[illegible]
führen. 4) Es sind jedoch Bestimmungen zu treffen, [illegible]
Verschiedenheit in der Verteilung des Lehrstoffs [illegible]
entgegenzuwirken im stande sind. a. Die gemei[illegible]
Dezimalbrüchen zu behandeln. Doch ist di[illegible]
der Dezimalbrüche schon in VI zu üben. [illegible]
seinen Abschlufs im Gymnasium in IV, im [illegible]
arithmetische Unterricht hat in UIII [illegible]
1. Gr. sind in III, 2. Gr. in UII, 3. [illegible]
tenzen und Logarithmen in UII zu [illegible]
nationen gehört nach I, ebenso d[illegible]
entwickelungen (im Realgymnasi[illegible]

hat in IV zu beginnen. f. Das Pensum der IV umfafst die Anfangsgründe bis zu den Kongruenzsätzen einschliefslich, sowie die Fundamentalaufgaben der Dreieckskonstruktionen. g. Die Einführung einer besonderen Lehrstunde in V zur Übung im Zeichnen geometrischer Figuren hat sich wohl bewährt. Es ist dieses Zeichnen als besonderer Unterrichtsgegenstand zu behandeln. h) Die Lehre vom Kreise ist im Gymnasium und Realgymnasium in UIII, die von der Flächengleichheit bezw. in OIII und UIII, die von der Ähnlichkeit bezw. in UII und OIII zu behandeln. i. Die elementare Geometrie (von Erweiterungen abgesehen) ist in UII zu beschliefsen. k. Der Beginn des Unterrichts in der Trigonometrie gehört in beiden Anstalten nach OII. Derselbe ist hier auf die Goniometrie und die vier Fundamentalfälle der Dreiecksberechnung zu beschränken. l. Der Unterricht in der Stereometrie hat in dem Realgymnasium in OII, im Gymnasium in I zu beginnen. 5) Die sogenannte österreichische Rechenmethode für das Rechnen mit ganzen Zahlen ist zu empfehlen. 6) Es ist auf eine möglichst grofse Sicherheit im Rechnen hinzuarbeiten, doch ist jedes mechanische Rechnen verwerflich; die Schüler müssen sich bei jedem Schritte der Gründe dafür bewufst sein. Das Rechnen mit Kubikwurzeln ist möglichst einzuschränken. 7) Gleichungen sind nicht schablonenhaft, sondern auf die ihrer jedesmaligen Beschaffenheit am meisten entsprechende Weise zu lösen. 8) Die Logarithmen sind im unmittelbaren Anschlufs an die Potenzen zu behandeln. Die Sätze sind allgemein zu beweisen. Die Schüler müssen den Zusammenhang der verschiedenen Logarithmensysteme und die wirkliche Berechnung von Logarithmen kennen lernen. 9) Die sogenannte Kopfgeometrie ist zu üben. 10) Die Kegelschnitte sind womöglich analytisch und elementar-geometrisch zu behandeln. 11) Die mathematischen Arbeiten dürfen keine besonderen Schwierigkeiten enthalten. Aufgaben, welche nur durch einen besonderen Kunstgriff oder durch zufällige Kombination von Sätzen gelöst werden können, dürfen nicht zur Bearbeitung gestellt werden. Auch darf die Ausführung der Lösungen nicht zu schwer sein und etwa zu umfangreichen Rechnungen führen. 12) Die Aufgaben sollen sich im allgemeinen an den durchgenommenen Stoff anschliefsen, müssen aber auch stets die eigene Thätigkeit der Schüler in Anspruch nehmen. Auf der obersten Stufe sind auch Aufgaben zu stellen, welche ohne alle Verbindung mit dem augenblicklich durchgenommenen Lehrstoff sind; doch müssen auch diese Aufgaben der Kraft der Schüler angemessen sein und nur Bekanntes zur Lösung erfordern. 13) Solche Aufgaben sind zu bevorzugen, welche sich auf verschiedene Arten lösen lassen (etwa durch Geometrie, Arithmetik, Trigonometrie). 14) Die Lösung sogenannter eingekleideter arithmetrischer Aufgaben ist zu üben. Diese Aufgaben sind gruppenweise zu behandeln. 15) Es ist die Diskussion der Gleichungen in Bezug auf den Zusammenhang der Resultate mit den Koeffizienten Wert zu legen. 16) Planimetrische Aufgaben dienen teilweise zur Einübung und Befestigung des Pensums, teilweise zur Erweiterung desselben. Im ersten Falle sind die Aufgaben im Anschlufs an die durchgenommenen Lehrsätze, im zweiten abgesondert und systematisch nach folgenden Methoden zu behandeln: a. Die Methode der geometrischen Örter. — b. Die der Hülfsfiguren. — c. Die der ähnlichen Figuren. — d. Die der algebraischen Analysis. 17) Bei trigonometrischen Aufgaben ist so oft als möglich auf die entsprechenden planimetrischen Konstruktionsaufgaben

hinzuweisen. 18) Anwendungen auf Höhen- und Distanzmessungen sowie Aufgaben aus der Physik verdienen in der Trigonometrie besondere Berücksichtigung. 19) In der Stereometrie sind solche Konstruktions- oder Rechenaufgaben zu wählen, welche besonders geeignet sind, die Vorstellungskraft der Schüler zu üben. Hierbei sind Aufgaben zu bevorzugen, welche mittels Trigonometrie oder (im Realgymnasium) kubischer Gleichungen gelöst werden können. 20) Die Aufgaben zur Abiturientenprüfung müssen leichter sein als die sonst in I bearbeiteten Aufgaben und keine besonderen Ansprüche an die Erfindungsgabe der Schüler machen. Sie dürfen jedoch auch nicht zu leicht sein, damit die Schüler eine gewisse Selbständigkeit bei Auffindung der Lösung zeigen können. 21) Es ist wünschenswert, dafs für die Abiturientenarbeiten fortan nur zwei Serien für je vier Aufgaben dem Königl. Prüfungskommissar zur Auswahl gestellt werden dürfen. 22) Dem mathematischen Unterrichte ist ein Lehrbuch zu Grunde zu legen und zwar für alle Disziplinen. Ob ein vollständiges Lehrbuch oder ein kurzer Leitfaden zu wählen sei, mufs dem betreffenden Lehrerkollegium überlassen bleiben. 23) Es ist weder wünschenswert noch ausführbar, in allen Schulen derselben Provinz dasselbe Lehrbuch einzuführen, auch nicht, ein solches durch eine dazu berufene Fachlehrerversammlung festzustellen. 24) Beim Gebrauche eines Leitfadens ist ein mathemathisches Diarium unentbehrlich, in welches die Figuren und der Wortlaut der Sätze und Aufgaben fortlaufend von den Schülern eingetragen werden. 25) Präparation auf Neues (nach dem Lehrbuche) ist niemals aufzugeben. 26) Die Aufgaben zu den schriftlichen Klassenarbeiten müssen sich eng an den durchgenommenen Stoff anschliefsen und leichter sein als die zu den häuslichen Arbeiten zu stellenden Aufgaben.

Der nächste Gegenstand, über den verhandelt wurde, was das Französische am Gymnasium. Hierauf bezogen sich die angenommenen Thesen: 1) Durch die Umgestaltung des Lehrplans für das Französische ist keine Erweiterung des Endzieles des französischen Unterrichts eingetreten. Die gegenwärtige Verteilung der Lehrstunden läfst in Verbindung mit einer verbesserten Unterrichtsmethode bei dem Vorhandensein geeigneter Lehrkräfte eine wesentliche Förderung des gesamten französischen Unterrichts hoffen. 2) Der Charakter des Gymnasiums als einer wissenschaftlichen Bildungsanstalt gebietet nach wie vor den grammatischen Betrieb des französischen Unterrichts. Derselbe hat unter Vermeidung alles irgendwie Entbehrlichen dahin zu streben, dafs die Formenlehre thunlichst in V und IV, die Syntax jedenfalls in III und II erledigt werde. Der Einzelsatz ist für den Anfangsunterricht jedenfalls nicht zu entbehren, doch finden schon im ersten Lehrjahre zusammenhängende Stücke Verwendung. — Von III an steht die Lektüre im Mittelpunkte des Unterrichts. Dieselbe erweitert durch Anwendung eines induktiven Verfahrens die in der Grammatik gewonnenen Kenntnisse, dient aber nicht zur Einübung der Grammatik. 3) Korrekte Aussprache des Französischen ist hauptsächlich durch sorgfältiges Vorsprechen des Lehrers und genaues Nachsprechen des Schülers anzustreben. Phonetische Unterweisungen dürfen nur gelegentlich in der elementarsten Form gegeben werden. 4) Die Einführung einer eigentlichen Lautschrift, wie die parenthetische Bezeichnung der Aussprache, ist als das Gedächtnis des Schülers belastend und verwirrend zu verwerfen. 5) Beim Lesen des Satzes ist darauf zu achten, dafs nicht die Flexionsendungen hervorgehoben werden, dafs

nicht an falscher Stelle angehalten wird und dafs der Überton auf der letzten lautbaren Silbe vor dem Haltepunkte ruht. 6) Verwendung der in der Lektüre vorkommenden Vokabeln zur Bildung von Phrasen und Sätzen, Einprägung dem gleichen Ideenkreise angehöriger Wörter, gedächtnismäfsige Aneignung von Abschnitten der Lektüre und Retroversionen sind geeignete Mittel, den Wortschatz zu gewinnen, zu erhalten und zu vermehren. Die Vokabeln sind beim Abfragen auf der untersten Stufe zu buchstabieren und in der Regel deutsch, bei der Lektüre in den mittleren und oberen Klassen französisch abzufragen. Auf das Latein ist zurückzugehen, wo sich die Vergleichung von selbst bietet und das lateinische Wort bereits bekannt ist. 7) Die in den Erläuterungen zu dem Lehrplane für die mittleren Klassen empfohlenen Diktate sind auch auf der Unterstufe schon zur Einübung der Orthographie dann und wann zu schreiben, sie haben sich in den unteren und mittleren Klassen an inhaltlich bekannte Stoffe anzuschliefsen. 8) Da es die Hauptaufgabe des französischen Unterrichts an unseren höheren Schulen ist, die Schüler derselben in die Kenntnis der klassischen und der modernen französischen Litteratur — mit Ausschlufs des Altfranzösischen und Provenzalischen — einzuführen, so sind etymologische und auf die historische Entwickelung der Sprache bezügliche Momente nur insoweit zu berücksichtigen, als dadurch die Kenntnis und Beherrschung der Sprache gefördert wird. Vergl. die Verhandlungen der zehnten Direktoren-Versammlung in den Provinzen Ost- und Westpreufsen 1883 S. 476. 9) In den schriftlichen Arbeiten findet ein Wechsel statt zwischen Extemporalien, Exercitien und Diktaten. Der in den schriftlichen Übungen verarbeitete grammatische Stoff mufs auf das Wichtigste und Geläufigste beschränkt werden. — In den Censuren sind die schriftlichen Arbeiten nicht ausschliefslich zu Grunde zu legen. — In I finden monatliche schriftliche Arbeiten statt. 10) Bei der Auswahl der Lektüre sind diejenigen Schriftsteller zu bevorzugen, welche für die Entwickelung der Litteratur und für den modernen Sprachgebrauch eine hervorragende Wichtigkeit haben. Chrestomathieen sind zulässig. 11) Erörterungen über synonyme Unterschiede sind gelegentlich bei der Lektüre und der Durchnahme der schriftlichen Arbeiten zu geben. 12) Sprechübungen sind von V an zu beginnen und möglichst in allen Klassen fortzusetzen. Sie schliefsen sich an den geistigen Anschauungskreis des Schülers und an die Lektüre resp. das Abfragen der aus derselben zu erlernenden Vokabeln und Phrasen an. 13) Es empfiehlt sich, den französischen Unterricht auf der untersten Stufe nur bewährten Fachlehrern zu übertragen. H. Kern.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. Ad. Nitsche, Lehrbuch der Logik. 2. Auflage. Innsbruck, Wagnersche Universitäts-Buchhandlung, 1890. VIII u. 159 S.

2. Fr. Kirchner, Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe. 2. Auflage. Heidelberg, Georg Weiss, 1890. 500 S.

3. W. v. Hartel, Über Aufgaben und Ziele der klassischen Philologie. Inaugurationsrede gehalten am 13. Oktober 1890 im Festsaale der Universität in Wien. 2. Auflage. Wien, F. Tempsky, 1890. 36 S.

4. Festschrift des Lehrerkollegiums zur Einweihung des neuen Progymnasialgebäudes zu Steglitz am 10. November 1890. 85 S. 4. — Enthält 5 Abhandlungen nebst einem Weihgedicht und einer Abbildung des Schulhauses.

5. T. Macci Plauti comoediae, rec. Fr. Ritschl. Tom. IV fasc. 2 Miles Gloriosus [illegible], ed. altera a Georgio Goetz recognita. Lipsiae in aedibus B. G. Teubneri 1890. XXIV u. 235 S. 6 M.

6. J. v. Benko, Das Datum auf den Philippinen. Wien, Selbstverlag 1890. 10 S. „Wir sehen also, dafs man auf den Philippinen, nach [illegible] zwischen weltlicher und kirchlicher Autorität, [illegible] 30. Dezember 1844 Mittwoch den 1. Januar 1845 unmittelbar auf Montag den 30. Dezember [illegible] Jahr."

7. Deutsche Schriften des Albrecht von Eyb, herausgegeben und eingeleitet von Max Herrmann. Zweiter Band: Die Dramenübersetzungen (Bacchides, Menaechmi, Philogenia). (Schriften zur germanischen Philologie, herausgegeben von Max Roediger, 5. Heft.) Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1890. XLIII u. 156 S. 7 M.

8. Flavii Josephi opera, rec. Benedictus Niese. Vol. IV, antiquitatum Iudaicarum libri XVI—XX et vita. Editio minor. Berolini apud Weidmannos 1890. 330 S. 4 M.

9. J. Baunack, Aus Epidauros. Eine epigraphische Studie. Leipzig, S. Hirzel, 1890. IV u. 104 S. 4.

10. R. Nietzky, Geibels Gedichte. Auswahl für die Schule mit Einleitung und Anmerkungen. Stuttgart, Cottasche Buchhandlung Nachfolger, 1890. XV u. 234 S.

11. Velhagen & Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben: Goethe, Dichtung und Wahrheit hsgb. von W. Nöldeke, 1. Teil, [illegible]; Lessing, Laokoon hsgb. von A. Thorbecke, 0,50 M; Das Nibelungenlied [illegible] und hsgb. von G. Legerlotz, 0,80 M; Schiller, Wilhelm Tell hsgb. von A. Thorbecke, 0,60 M; Shakespeare, Julius Cäsar hsgb. von [illegible], 0,50 M; Goethes Leben und Werke von K. Heinemann, [illegible] deutsche Volkslied, Auswahl hsgb. von A. Matthias, 0,75 M.

12. Volkssagen aus Pommern und Rügen. Gesammelt und herausgegeben von Ulrich Jahn. Zweite Auflage. Berlin, Mayer & Müller, 1890. [illegible] 566 S. Die erste Auflage ist um einen Nachtrag vermehrt (von [illegible]

13. Eckius Dedolatus, herausgegeben von Siegfried Szamatólski. [illegible] phototypischen Nachbildung. Berlin, Speyer & Peters, 1890. [illegible] S. (Lateinische Litteraturdenkmäler des XV. u. XVI. Jahrhunderts, herausgegeben von M. Herrmann und S. Szamatólski, Heft 2.)

14. A. Kirchhoff, Länderkunde von Europa. Herausgegeben [illegible] Mitwirkung. In 2 Teilen, 82.—90. Lieferung. Prag [illegible] Tempsky, Leipzig, G. Freytag, 1890.

15. [illegible], Gymnasium und Kunstarchäologie. Zittau, [illegible] S.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Zur zweihundertjährigen Jubelfeier des deutschen Aufsatzes.

Am Montag nach Rogate dieses Jahres sind gerade zweihundert Jahre verflossen, seitdem sich zum ersten Male eine Anzahl Schüler der Ritterakademie zu Halle zusammenfanden, um an den deutschen Stilübungen teilzunehmen, welche Christian Thomasius angekündigt hatte. Hier fand er endlich Gelegenheit, einen pädagogischen Gedanken zu verwirklichen, der ihn schon seit Jahren beschäftigte. Er hatte das Verlangen seiner Zeit und seines Volkes nach Ausbildung im Gebrauche der Muttersprache richtig erkannt und legte nun selbst Hand ans Werk mit einer Geschicklichkeit, die in diesem Falle nicht geringer war als der kecke Mut, der ihn beseelte. Er hat es dahin gebracht, dafs die Pflege der deutschen Sprache seitdem ein Unterrichtsgegenstand an höheren Schulen geworden und geblieben ist. Diese Thatsache verdient in der pädagogischen Welt so gut gewürdigt zu werden, wie die zweihundertjährige Erinnerung an das Verdienst des Thomasius um Einführung der deutschen Sprache in die wissenschaftliche Litteratur ihre Beachtung in den Kreisen der Litterarhistoriker gefunden hat. Jakob Minor hat das Andenken an die erste deutsche Universitätsvorlesung und die erste deutsche Zeitschrift wissenschaftlicher Kritik in einem Aufsatz gefeiert, welcher die im Jahre 1888 gegründete Vierteljahrsschrift für Litteraturgeschichte eröffnete. Hier soll die Aufmerksamkeit auf eine ähnliche That des Thomasius gelenkt werden, welche für das Schulwesen und die Entwickelung des nationalen Lebens wichtig geworden ist.

Christian Thomasius hatte in Leipzig seine Studien gemacht unter der umsichtigen Leitung seines Vaters, eines tüchtigen Schulmannes und angesehenen Gelehrten, dem sein gröfster Zögling Leibniz Zeit seines Lebens ein dankbares Andenken bewahrt hat. Nach seiner Studienzeit lebte der junge Chr. Thomasius

einige Jahre in Frankfurt a. O., um seine juristische Ausbildung zu vollenden und zugleich auch selbst schon Vorlesungen zu halten. Gegenstand derselben waren die Schriften des Hugo Grotius und Samuel Pufendorf. Er war als Anhänger der alten auf die Autorität der Bibel gestützten Jurisprudenz darauf aus, die Lehren jener Männer vom Naturrecht zu widerlegen. Aber bei diesen Studien kam es über ihn wie eine Erleuchtung, und er mufste sich eingestehen, dafs diejenigen recht hätten, die er bestritt, dafs aber die Autoritäten, die ihn bisher beherrschten, Irrlichter gewesen seien. Diese Erkenntnis verwandelte seine ganze Denkungsweise so gründlich, dafs er fortan auf Autoritäten gar nichts mehr geben wollte, um allein seiner Vernunft die Entscheidung in allen Fragen der Wissenschaft zu überlassen. Er fühlte sich wie einer, der aus der Gefangenschaft befreit nun die reine frische Luft der Freiheit atmet, und war durch diese Erfahrung zum Vater der vernünftigen Aufklärung geworden. Als er bald darauf (1680) nach Leipzig zurückgekehrt war und nach dem Tode seines Vaters dem unternehmungslustigen jungen Manne kein warnender Berater mehr zur Seite stand, da ging er daran, als Doctor privatus seine raisonablen Gedanken vom Katheder und in seinen Schriften der akademischen Welt bekannt zu machen. Er erklärte fast allen Wissenschaften den Krieg und spottete noch ärger über den gesamten Unterrichtsbetrieb. Fast jedes Semester brachte er eine unerhörte Überraschung: das ganze lateinische Reich geriet in Aufregung und hellen Zorn über den tempelschänderischen „Erzbösewicht".

Aber unbeirrt erklärte Thomasius bei jeder Gelegenheit von neuem das ganze Bildungswesen seiner Zeit für verkommen. Pedanterei und Heuchelei, Unwissenheit und Hochmut, Unvernunft und Scholastik haben alle Schulen in einer Weise entstellt, dafs man in Deutschland nicht mehr weifs, wo die wahre Weisheit und die rechtschaffene Tugend zu finden ist. Auf dem Gebiete des niederen Schulwesens, wo doch eigentlich der Grund zur Tugend und Weisheit gelegt werden sollte, ist es gar schlimm bestellt. Die einzige erfreuliche Erscheinung ist hier die Tugendschule in Jena, die „der vortrefflich gelehrte Herr Weigel", Professor der Mathematik und Naturwissenschaften, mit seltener Begeisterung und Opferwilligkeit geschaffen hatte. Thomasius benutzt jede Gelegenheit, dem „ehrlichen Weigel" seine Anerkennung dafür auszusprechen, dafs er neben dem Latein auch die Muttersprache zur Geltung bringt, die Kinder auch in den Realien unterrichtet, und das alles auf eine leichte und vergnügliche Weise. Aber die „Irrwische und Poltergeister", die in den Schulen ihr Wesen treiben, wollen von alle dem nichts wissen, sie verachten die guten Anschläge, und die vernünftige Lust, die man den Kindern bei Erlernung der Wissenschaft machen will, verlachen sie als Narrenspossen. Es kann daher noch lange dauern, ehe auf diesem

Gebiete eine Wendung zum Bessern eintritt, die auch den Akademieen zu gute kommen könnte[1]).

Als höchste Schule galt dem Thomasius immer das Leben bei Hofe, wo Tugend und hohe Wissenschaft einen wenn auch engen Sitz haben. Stets ist er bemüht gewesen, seinen Schülern die gute Sitte, Bildung und Galanterie der Höfe durch sein eigenes Vorbild zuzuführen, und er zog sich scharfen Tadel aus akademischen Kreisen wegen seines höfischen Auftretens zu: „Es ist eine beständige Gewohnheit in Leipzig, dafs die Doctores, wenn sie disputieren, mit schwarzen Kleidern und Mänteln auf dem Katheder erscheinen ... Herr Thomas kömmt in einem bunten Kleide nebst einem Degen, welcher mit einem niedlichen güldenen Leibgehäng angegürtet, angestochen".

Aber auch von den Höfen erwartet Thomasius eine Besserung nicht. Diese mufs von den Akademieen ausgehen, welche zwischen den Lateinschulen und dem Hofe mitten inne stehen. Wenn in dem Körper der gelehrten und tugendhaften Welt der Hof das Haupt, die unteren Schulen die untersten Gliedmafsen darstellen, so kommen die Akademieen dem Magen sehr nahe. „Denn die Studenten, so sich auf derselben aufhalten, steigen zum Teil unter sich und werden wieder auf denen Schulen gebraucht, zum Teil über sich, und werden bei Hofe emploiret." Daher mufs an dieser Stelle die Reformbestrebung einsetzen. In einem seiner witzigsten Programme „Von denen Mängeln derer heutigen Akademien" unterwirft er nun das Hochschulwesen einer launigen Kritik: Lehrer und Lernende, Wissenschaften und Unterrichtsbetrieb in allen Fakultäten erhalten ihre scharfe Censur, die vielfach wirklich den Nagel auf den Kopf trifft. Ja, man thut dem streitbaren Thomasius schwerlich zu viel Ehre an, wenn man sich durch solche Kämpfe mit anspruchsvollen und doch ungebildeten Gelehrten, durch seine damalige Ehrenrettung des verklagten Magister A. H. Francke, durch seine spätere Bewunderung für die grofsartigste Ehrenrettung jener Zeit, für Gottfried Arnolds Unparteiische Kirchen- und Ketzerhistorie, durch seine stark gewürzte Schreibart, durch die Unerschrockenheit, mit welcher er auf den verschiedensten Gebieten zuerst aufräumt, um sich dann selbständig die Wissenschaften zurecht zu legen, wenn man sich durch alles das ebensosehr an Lessing wie an Nicolai erinnert fühlt und in Thomasius den geistigen Grofsvater dieses Geschlechtes erblickt.

Nachdem er sich im Kampf gegen die hergebrachten Zustände Genüge gethan und „der wahrheitbegierigen Welt vielfältige gemeine Irrtümer für Augen gestellet", mufste er nun (1689) auch daran denken, etwas Besseres an die Stelle der alten unfruchtbaren Scholastik zu setzen, damit er nicht einem Lautenisten

[1]) Chr. Thomasius, Kleine Teutsche Schrifften (3. Auflage, Halle 1721) S. 181.

verglichen würde, der seinen Zuhörern durch fortgesetztes Stimmen seines Instrumentes beschwerlich fällt. Er entwarf daher einen Lehrgang, durch den ein Studierender innerhalb dreier Jahre zu einem gebildeten Mann und einem tüchtigen Juristen gemacht werden sollte. Am 10. Juni 1689 veröffentlichte er seinen „Vorschlag, wie ich einen jungen Menschen, der sich ernstlich fürgesetzt, Gott und der Welt dermaleins in vita civili rechtschaffen zu dienen, und als ein honnêt und galant homme zu leben, binnen dreier Jahre Frist in der Philosophie und singulis Jurisprudentiae partibus zu informieren gesonnen sei"[1]). Danach bietet er Logik, Geschichte, Ethik, Politik, Ökonomie, die Wissenschaft von dem decorum oder der Galanterie, die deutsche Oratorie und endlich verschiedene Zweige der Rechtsgelehrsamkeit. Abgesehen von diesen fachwissenschaftlichen Disziplinen soll die erste Gruppe von Unterrichtsgegenständen dem jungen Manne eine allgemeine Bildung geben, die er in jener Zeit von den Lateinschulen nicht mitbrachte. Überhaupt war das sein wichtigstes Ziel, eine allgemeine Bildung zu schaffen und als deren Träger einen Stand gebildeter Juristen, Ärzte, Geistlicher und Lehrer, damit sich die Kluft zwischen der lateinischen Gelehrsamkeit und dem praktischen Leben schliefse. Der Lehrgang des Thomasius verdient deshalb nicht blofs für die Geschichte des Hochschulwesens beachtet zu werden, sondern er ist von Bedeutung für unser gesamtes Bildungswesen, zumal er nachweislich auf den Lehrplan in A. H. Franckes Pädagogium und somit auf das höhere Schulwesen überhaupt Einflufs gewonnen hat.

Von jenen Fächern aber ist seine „teutsche Oratorie" am wichtigsten geworden für die Schule und das nationale Leben in Deutschland. Da Thomasius die deutsche Sprache im wissenschaftlichen Leben zur Geltung zu bringen suchte, mufste er sehr bald finden, dafs die Jugend für den Gebrauch der Muttersprache auch erzogen und befähigt werden müsse; denn seine Erfahrungen hatten ihm gezeigt, dafs „auch die Tüchtigsten seiner Schüler wenig oder gar kein Deutsch konnten, d. h. dafs sie selten capabel gewesen, einen deutlichen artigen Brief zu schreiben oder einen kleinen Satz förmlich vorzubringen, sondern solches hernach erst, wenn sie von Universitäten kommen, mit grofser Mühe und Arbeit lernen uud sich darinnen üben müssen." Angesichts dieser Übelstände entschlofs er sich, seine Studenten selbst in dem Gebrauche der deutschen Sprache zu üben. In Leipzig ist er nicht mehr dazu gekommen, diesen Plan auszuführen. Er hatte zwar im Winter 1689/90 den Anfang damit gemacht, seinen Lehrgang durchzuführen, aber im Frühjahr 1690 hatten es seine zahlreichen Gegner endlich dahin gebracht, dafs ihm vom Konsistorium in Dresden seine Vorlesungen und Schriftstellerei untersagt und so-

[1]) A. a. O. S. 217.

gar ein Verhaftbefehl gegen ihn erlassen wurde. Dieser wurde vorläufig noch zurückgehalten, und Thomasius fand Zeit, für seine Person Leipzig zu verlassen, während seine Familie noch zurückbleiben mufste. Er fuhr mit der Post nach Berlin und fand alsbald im Brandenburgischen durch Fürsprache beim Nachfolger des Grofsen Kurfürsten Verwendung. Er erhielt die Erlaubnis, an der vor zwei Jahren in Halle gegründeten Ritterakademie Vorlesungen zu halten, und legte so den Grund zu der hallischen Hochschule, die sich an seinen Lehrstuhl als die erste moderne Universität gleichsam „anbildete". Hier konnte er nun ungestört seine Pläne durchführen. Zu diesen gehörte auch sein collegium Styli, das er am Montag nach Rogate des Jahres 1691 zum ersten Male eröffnete.

Es kam ihm zuerst auf die Deutlichkeit der Sprache an, damit durch den Ausdruck des Redenden auch der genau entsprechende Gedanke im Hörenden erweckt werde. Nächstdem wollte er anleiten zur „Artigkeit" der Rede, die in einer natürlichen Reinigkeit und Sauberkeit der Sprache, in einer guten Ordnung der Worte und Sätze, in der angemessenen Tonart der Darstellung bestehen sollte. „Endlich was die Zieraten der Rednerkunst betrifft, so verstehe ich dadurch den sonderlichen Aufputz und Aufschmückung einer Rede durch verblümte Redensarten, Gleichnisse, Exempel und durch geschickte Anführung der sogenannten Figuren und Rednerkunst." Seine Methode bestand darin, dafs er zuerst einige praecepta gab, „und zwar solche, die nicht nach Pedanterei schmeckten, sondern von den Zuhörern deutlich verstanden und leicht prakticiert werden". Darauf schlug er die höchst bezeichnenden Themen für die Aufsätze vor: „entweder einen deutschen Brief, von waserlei Materie es sei, eine Hochzeit- oder Leichenrede, oder was etwa sonst in anderen Fällen im gemeinen bürgerlichen Leben, bei Antretung eines Amtes oder bei Niederlegung desselben, bei Anwerbungen um eine Braut u. s. w. vorzugehen pfleget, oder eine kurze Erzählung einer Geschichte, oder was ihnen sonst beliebig sein wird und wozu sie sich capabel befinden . . ." „Befindet sich aber einer so geschickt, dafs er sich getraut ein Gespräch, von waserlei Materie es sein wolle, oder ein Gedicht, sowohl in gebundener als ungebundener Rede zu verfertigen, so soll es mir auch desto lieber sein und sein diesfalls gebrauchter Fleifs den andern zu einem Exempel dienen." Jede Arbeit wurde ihm eingehändigt, in der nächsten Zusammenkunft vorgelesen, von den Mitgliedern und zuletzt von Thomasius selbst beurteilt. Schliefslich legt er Gewicht darauf, dafs die Arbeit auch vom Verfasser frei vorgetragen werde, denn „man kann nicht in Abrede sein, dafs die pronuntiation einer verfertigten Rede in Gegenwart anderer einen Menschen beherzt und zu bürgerlicher Conversation geschickter macht"[1]).

[1]) A. a. O. S. 331.

Es ist sehr beachtenswert, welche Stelle Thomasius aus guten Gründen der deutschen Oratorie in seinem Lehrgange anweist. Zuerst behandelt er Geschichte, Ethik, Politik und Ökonomie und findet danach erst den Zögling genügend vorbereitet für stilistische Übungen. Ihm war es nicht darum zu thun, die leeren Namen der Tropen und Figuren zu überliefern, wie es im rhetorischen Unterricht der Lateinschulen herkömmlich war. Diese bloſsen „Hülsen“ hielt er für wertlos: er verlangte für die stilistischen Übungen auch Inhalt und richtete erst, wenn für diesen gesorgt war, sein Augenmerk darauf, „wie ein junger Mensch sich copiam verborum zuwege bringen solle“. Diese „rechtschaffene“ Oratorie vermiſste er aber auf hohen wie auf niederen Schulen durchaus, in denen man nur mit formalistischen Übungen unter dem Namen der Rhetorik geplagt wurde, so daſs er sich schon über den bloſsen Namen der Rhetorik ärgerte, als er ihn in dem Lehrplan des Pädagogiums antraf, den A. H. Francke ihm zur Begutachtung vorlegte. Dem richtigen und didaktisch so folgenschweren Gedanken des Thomasius kam aber damals keineswegs überall ein richtiges Verständnis entgegen. Wir besitzen eine ausführliche Kritik seines Lehrganges[1]), in welcher auch die Frage der stilistischen Übungen mit pedantischer Gründlichkeit behandelt wird. Dieser Kritiker, vielleicht ein Leipziger Professor, jedenfalls ein hartköpfiger Anhänger des alten Verfahrens, macht es vor allem dem Thomasius zum Vorwurf, daſs er die Rhetorik post disciplinas morales verspart haben will und für seine stilistischen Übungen so viel Kenntnisse voraussetzt; denn nach seiner Meinung ist die Oratorie eine Kunst des Verstandes geradeso wie die Logik: „Die Sachen berühren das Wesen und Eigenschaft der Oratorie gar nicht, sondern sind nur das bloſse objectum. Aus welchen denn erhellet, daſs derjenige, welcher die Oratorie docieren will, keinesweges die Materien traktieren darf, sondern er muſs nur die Kunstgriffe zeigen, wie er vernünftig und mit vielen Worten raisoniere.“

Man erkennt leicht, welchen bedeutenden Fortschritt „die rechtschaffene Oratorie“ des Thomasius im Vergleich mit diesem entsetzlich unfruchtbaren und geisttötenden Verfahren der alten Zeit darstellt. Er verwirft mit Bewuſstsein die mechanische Nachbildung einzelner rhetorischer Tropen und Figuren, an welcher weder Anschauung noch Gemüt noch Phantasie noch Wissen des Schülers beteiligt waren, und führt Übungen ein, welche Kenntnisse und Erfahrungen des Schreibenden zum Inhalt haben und alle Seelenkräfte, nicht allein den Verstand in Bewegung setzen. Damit war diejenige didaktische Übung geschaffen, welche wir jetzt den Aufsatz nennen, und Thomasius hat als Schöpfer desselben zu gelten. Freilich ist die Zahl derjenigen Themen, welche er in den Bereich seiner Übungen zog, noch sehr eng begrenzt:

[1]) A. a. O. S. 253.

nur die praktische Philosophie, die Lebenserfahrung und allenfalls die Geschichte boten seinen Schülern den Stoff für ihre Aufsätze, Reden, Briefe und Gedichte. Aber auch nach Thomasius ist man bei diesem Verfahren, das nur auf eine Ausbildung für das praktische Leben berechnet war, länger als ein Jahrhundert verblieben, ehe man daran dachte, auch andere Gebiete des Wissens und Werke der Litteratur in dem Sinne unterrichtlich zu behandeln, daſs sie Stoffe für deutsche Darstellungen lieferten und der Aufsatz zur höchsten Leistung geistiger Gymnastik wurde.

Nachfolge fand der Vorgang des Thomasius damals sowohl auf Universitäten als auf den Schulen. Was Goethe in Dichtung und Wahrheit von den stilistischen Übungen erzählt, welche Gellert in Leipzig leitete, stimmt vollkommen überein mit dem Verfahren des Thomasius. Da aber die bis dahin so sehr zurückgebliebenen Schulen es allmählich immer mehr als ihre Aufgabe erkannten, den jungen Leuten eine allgemeine Bildung mitzugeben, welche sie für das Universitätsstudium fähig machte, so nahmen sie die vorbereitenden Fächer des thomasianischen Lehrganges in ihren Schulplan auf. Allen anderen Schulen aber stand in dieser Beziehung das Pädagogium A. H. Franckes weit voran. Wie der Name Pädagogium schon in früheren Jahrhunderten für diejenigen Schulen in Universitätsstädten z. B. in Wittenberg gebräuchlich war, welche die ungenügend vorbereiteten Studenten zum Studium befähigen sollten, so erfüllte nun auch das Franckische Pädagogium diese Aufgabe in einer Weise, daſs mancher junge Mann, der zum Studium nach Halle kam, es vorzog, erst noch einige Zeit den Unterricht dieser vortrefflichen Schule zu besuchen, ehe er seine Universitätsstudien begann. Während an dieser Schule der deutsche Unterricht zuerst sich noch aus Mangel an geeigneten Lehrern ganz im Geleise der alten Rhetorik bewegte, so zeigt sich nach zwei Jahrzehnten ihres Bestehens der groſse Fortschritt deutlich ausgeprägt in den Vorschriften der Verbesserten Methode des Pädagogiums, welche sich die Anregungen des Thomasius in vollstem Maſse zu Nutze gemacht hat. Es heiſst in dem Abschnitt über den Stilus germanicus: „Die Erklärung der Praeceptorum (der Regeln in den gedruckten oratorischen Tabellen) ist so kurz zu fassen, als es nur immer möglich sein und der Scholaren Beschaffenheit leiden will; hingegen muſs auf die Übung desto mehr gedrungen und alles so eingerichtet werden, daſs die Anvertrauten eine geschickte Rede, einen wohlgesetzten Brief und ein gutes Carmen machen lernen. Es müssen um deswillen wöchentlich etliche memoriter perorieren, zum öfteren auch wohl eine Materie nach kurzer Überlegung ex tempore ausführen". Ganz unmittelbar aber wird man an das Verfahren des Thomasius erinnert durch folgende Stelle: „Zum Beschluſs ist dieses noch zu merken, daſs zum deutschen Stilo ordentlicher Weise niemand admittiert wird, er habe denn vorher die Geographie und Historie durch-

traktieret, weil diese Arbeit schlecht von statten gehet, wenn jemand in dergleichen Disciplinen gänzlich unerfahren ist und also keine Realien im Kopf hat."

Nach diesem Ergebnis würden die Angaben über die Anfänge deutscher Stilübungen zu ergänzen sein, welche O. Apelt in dem überaus dankenswerten Überblicke über die Geschichte des deutschen Aufsatzes bietet (Der deutsche Aufsatz, Leipzig 1883). Er schreibt mit vollem Rechte A. H. Francke das Verdienst zu, deutsche Stilübungen in den Unterricht höherer Schulen eingebürgert zu haben; aber das collegium Styli in der Ritterakademie zu Halle soll um der Gerechtigkeit willen nicht vergessen sein[1]).

Jena. A. Rausch.

Das Bildungsziel des Gymnasiums und die Privatlektüre.[2])

Der Kampf um die höhere Schule scheint seiner Entscheidung nahe zu sein. Zwar nicht der natürlichen, welche dadurch erfolgt, dafs der eine Gegner niedergeworfen und zum Schweigen gebracht ist, sondern einer mehr äufserlichen, welche höherer Machtspruch herbeigeführt. Einstweilen herrscht Waffenruhe. Die Gegner sind in ihren Stellungen geblieben und warten das Ergebnis der von den amtlichen Organen geführten Friedensverhandlungen ab. Möglich, dafs die Bedingungen für das Gymnasium günstiger ausfallen, als dessen Freunde fürchten. Nicht unmöglich aber auch, dafs völlige Kapitulation sein Los ist.

Wir sehen dem Ausgange, welcher er auch sein möge, mit Ruhe entgegen. Wir haben einen zu tiefen Glauben von dem Bildungswert der alten Sprachen, von dem Kerne des gymnasialen Lehrsystems, als dafs wir fürchten müfsten, dieses durch Jahrhunderte bewährte Gut würde einfach über Bord geworfen werden. In jedem Falle mufs die Klärung einer Frage erwünscht sein,

---

1) Über einige Angaben dieses Aufsatzes, welche auf freundlichst zur Verfügung gestelltem Aktenmaterial aus dem Archive der Franckischen Stiftungen zu Halle a. d. S. beruhen, wird der Verfasser genauere Rechenschaft erteilen in einer demnächst im Verlage des Waisenhauses zu Halle erscheinenden Schrift: „Christian Thomasius und A. H. Francke, eine schul- und kirchengeschichtliche Studie".

2) Die Vollendung dieser Arbeit, welche noch vor Zusammentritt der Schulkonferenz fertig gestellt werden sollte, hat sich durch unvorhergesehene Umstände zum grofsen Leidwesen des Verfassers verzögert. Manches in der Ausführung scheint deshalb durch die Entschliefsungen der Konferenz teils vorweggenommen, teils erledigt. Indessen war es geratener, die Arbeit ungeändert der Öffentlichkeit zu übergeben, zumal sie in manchen Punkten die Beschlüsse der Konferenz begründen und bestätigen dürfte, als sie unter nachträglicher Umarbeitung, die leicht den inneren Zusammenhang hätte zerreifsen können, zu diesen Beschlüssen in Beziehung zu setzen.

welche den gebildeten Teil des Volkes in zwei feindliche Heerlager auseinandergerissen und eine Agitation entfesselt hat, welche in ihrer Leidenschaft wie in der Wahl ihrer Mittel an die politische erinnert. Berufene Feinde des Gymnasiums, mehr noch unberufene Dilettanten haben sich seit Lustren nicht ohne Erfolg bemüht, das Gymnasium zu karikieren. Dafs die humanistische Lehranstalt eine Peinigungsanstalt und jeder Lehrer ein Henker an der geistigen Gesundheit des Schülers sei, ist von jenen zu einem Lehrsatze erhoben worden, den ein grofser Teil des Publikums ebenso gedankenlos wie gläubig nachbetet.

Das Merkwürdigste dabei ist, dafs das so gern entworfene Zerrbild gar nicht auf das Gymnasium pafst, sondern allein auf die Anstalt, als deren Verfechter die Gegner des Gymnasiums zumeist auftreten, d. h. auf das Realgymnasium. Der Kundige weifs, dafs beim alten Gymnasium die Überbürdungsfrage eine res incognita war, und dafs erst das Hineinpfropfen neuer und das Gedächtnis extensiv belastender Fächer eine Überbürdungs- und Schulnot geschaffen hat. Er kennt wohl den geschickten Fechterstreich, von den Mängeln, welche gerade den realen Anstalten mit der Vielartigkeit und Gleichwertigkeit ihrer Fächer anhaften, dadurch die Aufmerksamkeit abzulenken, dafs man sie dem Gymnasium anhängt.

Dafs es nur gleich gesagt sei: eine Reform des Gymnasiums ist gewifs wünschenswert, aber keine, die auf weitergehende Berücksichtigung der realen Fächer ausgeht, nein — ich scheue mich nicht es auszusprechen —, die Reform mufs eine Reaktion sein, ein Zurückgehen auf Wesen und Ziel des alten Gymnasiums. Nicht etwa der Quantität, d. h. dem Umfange und der Zusammensetzung des Lehrplanes nach; denn es wäre nicht möglich, die glückliche Einseitigkeit des alten Gymnasiums zurückzurufen. Wohl aber der Qualität nach: das Gymnasium mufs sich auf seinen ursprünglichen Zweck und seine bewährten eigentümlichen Vorzüge besinnen. Es mufs auch innerhalb der durch die Aufnahme modern realer Bildungselemente gezogenen Grenzen seine humanistischen Aufgaben zu erfüllen suchen. Es mufs, was ihm an altsprachlichen Unterrichtselementen verblieben ist, in möglichst methodischer Weise und mit der äufsersten Kraftanspannung ausnutzen, damit sich allen Angriffen gegenüber der Wert einer wahrhaft humanistischen Bildung wieder sieghaft Bahn breche. Das Gymnasium mufs den Schwerpunkt seiner Bildungskraft mit Konsequenz in den spezifisch gymnasialen Gegenständen suchen, das Gymnasium mufs wieder **gymnasialer** werden.

Zweifellos entspricht der Grundidee des Gymnasiums seine jetzige Erscheinungsform nur unvollkommen. Seine treuesten Anhänger werden dies am wenigsten leugnen. Jene ursprüngliche Idee war die höchste, von der ein Bildungs- und Unterrichtswerk beherrscht sein kann: Erziehung zur wissenschaft-

lichen Selbstthätigkeit. Dem jugendlichen Geiste sollte nicht etwas Fertiges und unmittelbar Verwendbares, das *εἰδέναι* mitgeteilt, sondern das wissenschaftliche Interesse, das *ὀρέγεσθαι τοῦ εἰδέναι* geweckt werden.

Rühmlich ist das Bestreben der neuzeitlichen Gymnasialpädagogik, jeden Unterricht zu einem erziehenden zu machen. Wer sein Amt nicht als Stundengeberei auffafst, hat diese Bestrebungen mit Genugthuung begrüfst. Er hat sie begrüfst als eine Erlösung von dem Fluche eines pädagogischen Materialismus, welchem bereits auch der festgefügte Grund des humanistischen Bildungssystems verfallen zu sollen schien. In Wahrheit ist der Leitgedanke vom erziehenden Unterricht schon eine Reaktion, aber eine Reaktion nach trüben Erfahrungen, welche Altbewährtes wieder in seine Rechte einsetzen möchte: es bedeutet bereits eine grundsätzliche Wiederaufnahme der altgymnasialen Idee.

Das alte humanistische Gymnasium hat den modernen Gedanken, durch den Unterricht selbst zugleich geistig und sittlich zu bilden, am reinsten durchgeführt. Seine Aufgabe war erfüllt, wenn seine Zöglinge studieren lernten, wenn sie Lust und Fähigkeit zu eigener Forschungsarbeit gewonnen hatten.

Die Möglichkeit zur Erreichung solcher Ziele lag in der geschlossenen Einheit der Bildungselemente. Es herrschte die aurea aetas der Einseitigkeit. Es gab noch kein aufbegehrendes Fachlehrertum, noch nicht den wilden Raubbau, der jetzt mit der geistigen Kraft und den Nerven der Schüler getrieben wird. Man unterschied ausdrücklich Haupt- und Nebenfächer, und dieser Unterschied ermöglichte eine ganz andere Konzentration der Arbeitskraft des Schülers als heutzutage.

Unbestritten war die Vorherrschaft der alten Sprachen. Für sie mufste der Schüler sein Bestes einsetzen; in sie konnte er sich aber auch mit ungeteilter Hingabe vertiefen; an ihnen mufste er seine geistige Kraft stählen. Und diese eindringende Beschäftigung mit den alten Sprachen war der Hauptfaktor nicht allein für die intellektuelle, sondern auch für die sittliche Bildung der Schüler. Auch aufserhalb der Schule wurden die Alten in einem Umfange und mit einem Eifer gelesen, wie es heute kaum möglich wäre. Und eben dem arbeitsvollen Ernste, den das Studium der alten Sprachen forderte, entsprang jene lautere, durch keine platte Nützlichkeitsrücksicht getrübte Begeisterung für alles Wissenschaftliche, jener echte Humanismus, wie er dem auf praktische Lebens- und Lernziele eingespannten Epigonentum täglich mehr entschwindet. Das jetzige Geschlecht hat oft Ursache, die Vertrautheit unserer Grofsväter und Väter mit den antiken Geistesschöpfungen zu bewundern, aber es lächelt vornehm — ganz im Sinne des vielwissenden Zeitalters — über die Rührung, mit der jene ihre vergilbten Kollektaneen, die Erinnerungszeichen liebevoller Beschäftigung mit den Alten, zur Hand nehmen.

In der That, der Versuchung zu einem Preise auf das alte, verschrieene Gymnasium in vollen Akkorden möchte man angesichts so mancher heutigen Erscheinung ungern widerstehen. Auch wer kein resignierter Lobredner alter Zeiten ist, mufs sich die Frage vorlegen: *Lernen unsere Gymnasiasten noch studieren? Können sie wirklich noch den wissenschaftlichen Sinn und Trieb erwerben, wie er der ursprünglichen gymnasialen Idee entspricht?*

Ich bin auf Einreden von allen Seiten gefafst. Ich weifs, dafs man laut die Erfolge der im Jahre 1882 erlassenen Lehrpläne rühmen, die ideale Auffassung und Behandlung, welche den einseitig grammatischen Unterrichtsbetrieb verdrängt habe, ins Feld führen, die Vortrefflichkeit der jetzigen Methode preisen wird und dergleichen mehr. Kein Einsichtiger wird die Erspriefslichkeit dieser Momente für eine gesunde Gestaltung des gymnasialen Unterrichts bestreiten. Dafs sie aber bei weitem nicht ausreichend sind, glaube ich behaupten zu können. Ein wirklich intensives Interesse am Gegenstande, welches die Grundlage jedes weiteren wissenschaftlichen Strebens sein soll, kann nur durch eindringende, ungeteilte Vertiefung in *ein* geschlossenes Gebiet, nur durch die Möglichkeit zu freier Beschäftigung, insbesondere durch Anleitung zu selbständiger Lektüre der Alten, mit einem Worte durch *Privatlektüre gewonnen* werden.

Aber gerade diese Vertiefung ist beim heutigen Gymnasium aufserordentlich erschwert, wenn nicht unmöglich.

Der Schwerpunkt des gymnasialen Lehrplanes ist gegen früher nicht unwesentlich verschoben. Die Vorherrschaft der alten Sprachen ist keine unbedingte mehr. Eher könnte man von einer *πολυκοιρανίη* von „Fächern" reden. Das in der Wissenschaft aufgewucherte Spezialistentum hat seine Ableger in dem Fachlehrertum, das mit seinen Polypenarmen das Opfer — genannt Schüler — erdrückend umklammert. Dafs ein mit den Kenntnissen aus mehr denn einem halben Dutzend Wissenschaften mühsam sich täglich anfüllendes jugendliches Hirn keine Kraft, Zeit und Lust zur Vertiefung in ein Lieblingsfach oder blofs zu eigener, edler Lektüre finden kann, wird ohne weiteres zugestanden werden. Die dem Realgymnasium eigentümlichen Gefahren drohen auch dem Gymnasium: statt gründlicher Versenkung in weniges haben wir Kraftzersplitterung und nervöse Geschäftigkeit, statt langsam reifender, harmonischer Durchbildung hastiges Zusammenraffen mannigfacher Kenntnisse, statt frischer, froher Selbstthätigkeit sklavisches Schularbeitenmachen, statt stetig sich steigernden Kraftgefühles lähmende und geistige Blödigkeit erzeugende Überbürdung.

Ich komme auf das ceterum censeo meiner Ausführung zurück: *das Gymnasium mufs wieder gymnasialer werden.* Es soll aufhören, *extensiv* zu bilden, und den Schwerpunkt seines

Bildungswerkes wieder in einem intensiven Betriebe weniger, aber bewährter Bildungselemente suchen. Es soll die Kraft des Schülers nicht durch Aneignung mannigfacher, einer Vielheit von Wissensfächern angehörigen Kenntnisse verteilen und dadurch schwächen, sondern sie durch gründliche Vertiefung hauptsächlich in die alten Sprachen erstarken lassen. Die Beschäftigung mit diesen soll nach Inhalt und Umfang eine derartige sein, dafs wieder ein wirkliches Einleben des Schülers in den Geist der antiken Schriftsteller gewährleistet und von ihm als kostbarstes Besitztum fürs Leben Lust und Fähigkeit zu jedem weiteren wissenschaftlichen Arbeiten erworben wird.

Der wichtigste Fortschritt wäre Beseitigung des Fachlehrertums durch ausdrückliche Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebenfächern. Seinen Ausdruck müfste dieser Unterschied finden in dem Verbote, für Nebenfächer irgend welche häusliche Arbeit seitens des Schülers zu beanspruchen. Die Unterrichtskunst ist in unserer Zeit so vervollkommnet, dafs ein methodisches Ausnutzen der Lehrstunde an sich, durch rationelle, stets erneute Wiederholung des Wissensstoffes in immanenter Weise zur Erreichung der Ziele, z. B. für den Geschichts- und Religionsunterricht, durchaus zureichend ist. Dabei ist wohl zu berücksichtigen, dafs in allerjüngster Zeit und zwar an allerhöchster Stelle den letztgenannten Unterrichtsfächern Bahnen gewiesen sind, welche durch Zurückdrängung des positiven Wissensstoffes und durch Betonung der pragmatischen wie der sittlichen Seite dem Lehrer die Erfüllung der Pflicht, mit der Arbeitskraft des Schülers zu geizen, bedeutend erleichtern.

Freilich, so lange Examina unter staatlichem Kommissar den positiven Wissensbestand auch in solchen Fächern wie Geschichte und Religion feststellen, so lange dürfte die Verwirklichung unserer Wünsche um ausdrückliche Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebenfächern kaum zu erhoffen sein. Wohl aber mufs innerhalb der durch die dira necessitas gezogenen Grenzen gewirkt werden, so viel zu wirken geht. Das begrenzte Gebiet sind die alten Sprachen. Es kann nicht behauptet werden, dafs in qualitativer Beziehung, d. h. in der Methode in letzter Zeit nicht genug gethan worden sei. Den Erfolg hat das unaufhörliche Sturmlaufen gegen das Gymnasium jedenfalls gehabt, dafs es die etwa vorhandenen Mängel — und diese betrafen doch fast ausschliefslich den Unterrichtsbetrieb als solchen — zu beseitigen sich redlich bemüht hat. Es hat die ganze Unterrichtskunst aufgeboten, damit der Brunnquell allgemein geistiger und sittlicher Bildung, welcher in der rechten Beschäftigung mit dem Altertum liegt und der durch das Übergewicht der Grammatik vorübergehend getrübt war, wieder rein und unverkürzt dem Schüler zufliefse. Wir sprachen von einem Übergewicht der Grammatik. Dafs ein richtiges Verhältnis zwischen der formalen, d. h. logisch

grammatischen, und der materialen, d. h. der ideal-ästhetischen Seite des altklassischen Unterrichts hergestellt ist, kann jezt auch von gegnerischer Seite nicht mehr bestritten werden. Ich persönlich habe noch nie gemeint, dafs das Grammatische hinter dem Inhaltlichen irgendwie zurückzustellen sei. Die lateinische und die griechische Grammatik, beides die vorzüglichsten Mittel, sowohl den Verstand zu schärfen als die Gedächtniskraft zu stärken und eine sichere Grundlage zu geben für jedes sprachwissenschaftliche Studium, werden von den Feinden des Gymnasiums nur bekämpft, weil sie gefürchtet werden; gefürchtet um der harten Zucht willen, welche dem bequemen, für die leichteren modernen Sprachen empfänglicheren Zeitalter nicht behagt. Wir verlangen Grammatik, sowohl lateinische als griechische, und zwar recht gründlich betrieben, als ein Necessarium des Gymnasialunterrichts. Der frühere Fehler kann nur der gewesen sein, dafs man Grammatik und Lektüre nicht scharf genug von einander unterschied. Die Grammatikstunde sei ausschliefslich Grammatikstunde, und die Lektürestunde behalte ausschliefslich ihren Charakter als Lektürestunde. In ersterer werde nur Grammatik getrieben; sie sei gleichsam das Detailexerzieren, bei dem Strammheit und Akkuratesse schliefslich diejenige Sicherheit dem Schüler gewähren müssen, die er zu erfolgreicher Lösung anderer Aufgaben, besonders der Lektüre, nötig hat. Wie aber der Drill des Exerzierplatzes nicht bei kriegsmäfsigen Übungen verwendet werden darf, hier vielmehr Freiheit und Selbständigkeit die einzige Anforderung an den Mann bildet, so mufs auch grammatischer Drill der Lektüre, gleichsam dem Übungsfelde für freie Anwendung des Erlernten, fern bleiben.

Auch der Betrieb der Lektüre dürfte in qualitativer Hinsicht wohl meist der richtige sein. Dafs die materiale, d. h. den geistigen Gehalt der Schriftsteller betreffende Seite kaum irgendwo aufser Acht gelassen wird, wird nach dem neuen Lehrplane geradezu gefordert. Und wie für die formal-ästhetische, d. h. auf die geschmackvolle Übertragung gehende Seite die Lehrstunde unter gleichzeitiger Schonung der Arbeitskraft des Schülers ausgenutzt werden kann, habe ich an anderer Stelle zu zeigen gesucht.[1]) Indessen die rein schulmäfsige Lektüre, mag sie auch nach den von mir dargelegten Grundsätzen den Schüler noch so energisch zur Eingewöhnung in das fremdsprachliche Original, zur geschickten Wiedergabe der nie völlig entsprechenden Gefüge und zur Stählung der Willenskraft durch sofortiges Behaltenmüssen der Nachübersetzuug zwingen, so würde doch die Aufgabe des Gymnasiums, zu wissenschaftlicher Selbstthätigkeit zu erziehen, nur zur Hälfte erfüllt werden, wenn nicht auch in quantita-

[1]) In meinem Aufsatze: „Nachübersetzen, Vorübersetzen, Extemporieren im altsprachlichen Unterricht, besonders auf der Mittelstufe“ (in dieser Zeitschr. 1890 S. 405 ff.).

tiver Beziehung der Unterricht in der Lektüre sich möglichst weite Ziele steckte. Und dieser Punkt, der rechte Betrieb des altsprachlichen Unterrichts in der Lektüre dem Umfange nach, ist es, der uns jetzt des Näheren beschäftigen soll.

Es ist ein oft gehörter Vorwurf von gegnerischer Seite, dafs trotz des ungeheuren Aufwandes von Zeit und Kraft der altsprachliche Unterricht in seinen Ergebnissen doch den Charakter des Abgerissenen, Bruchstückhaften an sich trage. Und in der That, wenn irgend einer, so verdient dieser Vorwurf Beachtung. Ich greife ein beliebiges Gymnasialprogramm von 1890, welches keine Privatlektüre verzeichnet hat, heraus. Was ist laut dessen nach einem Minimum von etwa 2760 Lateinstunden der Gewinn an Lektüre? Wir lesen: Lebensbeschreibungen des Nepos (Zahl ist nicht angegeben), 1200 Verse aus Ovids Metamorphosen, 4 Bücher von Caesar de bello Gallico, 4 Bücher der Aeneis, 4 Reden von Cicero, 2 Bücher seiner philosophischen Schriften, 5 Bücher Livius, Sallusts bellum Jugurthinum, endlich die Oden des Horaz nebst einigen Epoden und Satiren. Von griechischer Lektüre wurde laut desselben Programms absolviert: 3 Bücher von Xenophons Anabasis, 2 Bücher der Memorabilien „zum Teil“, die Cyropädie, nur kursorisch und aus dem Stegreife, 66 Kapitel von Herodot, die Rede des Lysias gegen Eratosthenes, einzelnes aus Thukydides; von Demosthenes die erste Philippische und die Olynthischen Reden; der Panegyrikus des Isokrates, von Plato Apologie, Krito und einzelnes aus Phaedo, endlich 14 Bücher Ilias und die Antigone von Sophokles. — Und dies alles nach 1600 Stunden griechischen Unterrichtes, nach der Reorganisation der Lehrpläne, nach der Beschränkung der Grammatik und bei der ausdrücklich geforderten Betonung der Lektüre! Beschränkt sich der Ertrag an altsprachlicher Lektüre bei einer Mehrzahl von Gymnasien — und ich betone ausdrücklich, dafs ich ein beliebiges Programm herausgegriffen habe — in solcher Weise, so wird ganz gewifs der Vorwurf des Trümmerhaften, Unabgerundeten dem humanistischen System nicht erspart werden können. Schon vom allgemein pädagogischen Gesichtspunkte aus nicht. Denn innere Geschlossenheit des Lehrpensums ist eine der vornehmsten Regeln der Unterrichtskunst. Man verzichtet auf multa, damit das multum desto gewisser zum Eigentum des Schülers werde. Es ist auch von hoher ethischer Bedeutung, wenn derselbe das Bewufstsein gewinnt, dafs er ein bestimmtes Ziel thatsächlich erreicht hat, dafs er auf dem Gebiete, welches er durchmessen, wirklich heimisch geworden ist. Es ist das jene innerliche Befriedigung über den erfolgreichen Abschlufs redlicher Arbeit, welche den mächtigsten Hebel bildet für jedes Weiterlernen und Weiterstreben.

Am wenigsten aber entspricht fragmentarisches oder gar desultorisches Lesen der gymnasialen Idee. Will diese schon nach

der centralen, allbeherrschenden Stellung, welche sie den spezifisch humanistischen Gegenständen zuweist, fast ausschliefsliche Konzentration der Kraft des Schülers auf diese, so fordert sie eben so entschieden hingebende Vertiefung innerhalb des so fest geschlossenen Gebietes selbst. Kann die Lektüre wirklich nur innerhalb der Schulwände getrieben werden, so wäre es besser, der Schüler hätte z. B. von griechischen Historikern allein den Herodot, diesen aber mit aller Gründlichkeit gelesen, seine Darstellungskunst, den gewaltigen Reichtum seines Inhaltes nach den mannigfachsten Seiten seinem Verständnis nahe gebracht, als dafs er an einer ganzen Anzahl verschiedenartiger Schriften blofs gekostet hätte. In Wirklichkeit liegt die Sache so, dafs der Schüler, nachdem er kaum die ersten Schwierigkeiten des Verständnisses und der Übertragung von Xenophons Anabasis überwunden und kaum das wünschenswerte Interesse an der Lektüre eines griechischen Prosaikers gewonnen hat, mit dem Eintritt in die Sekunda einiges von den Hellenika, von der Cyropädie und von Herodot zu lesen bekommt, dann oberflächlich den Lysias und Isokrates kennen lernt, um zuletzt mit Thukydides, Demosthenes und Plato, zuweilen auch mit Plutarch bekannt gemacht zu werden.

Jede unvollständige Lektüre also hinterläfst eine Lücke, die weder vom unterrichtlichen, noch vom ethischen Standpunkte aus zu dulden ist. Gänzlicher Mangel ist unter Umständen weniger schlimm als Halbheit. Eine Ausfüllung jener Lücken durch die vollständige Lektüre eines Schriftwerkes auf Kosten eines Vielerlei stände aber wiederum nicht im Einklange mit dem Grundsatze, dafs dem Schüler mit seiner vorschreitenden geistigen Reife auch ein progressiv Schwierigeres zum Verarbeiten geboten werden mufs, und nicht minder mit der Forderung, dafs die Schüler einen Einblick in die Reichhaltigkeit des antiken Geisteslebens durch Bekanntschaft wenigstens mit seinen Haupterscheinungen gewinnen sollen.

Ich würde kaum etwas Neues sagen, wenn ich als einziges wirksames Mittel zum Ausgleich dieser beiden Forderungen, derjenigen nach innerlich befriedigender Abgeschlossenheit mit derjenigen nach reizvoller Abwechslung, empfehlen wollte, was der Zielpunkt meiner Ausführung ist: die Privatlektüre. Ich habe bereits im Eingang mit besonderer Absicht auf die segensvollen Früchte hingewiesen, welche das alte Gymnasium durch seine zwingende Inanspruchnahme der Hauptkraft des Schülers für die geschlossene Unterrichtseinheit der alten Sprachen gezeitigt hat. Ich habe hervorgehoben, dafs mit der Verbreiterung des gymnasialen Lehrplanes die Bedeutung der früheren Nebenfächer gestiegen ist und dadurch eine Kraftzerteilung des Schülers bedingt wird, welche seine Beschäftigung mit den alten Schriftstellern so ziemlich auf die Schule beschränkt. Dafs dem thatsächlich so ist, dafs der Betrieb der altsprachlichen Lektüre in quantitativer Beziehung

stark änderungsbedürftig ist, kann nicht blofs theoretisch behauptet werden. Ich bin in der Lage, an der Hand unanfechtbaren Materials den Thatbestand objektiv festzustellen: von 287 preufsischen Gymnasien und Progymnasien, deren Osterprogramme von 1890 mir zugänglich waren, erwähnen 157, also weit mehr als die Hälfte, in der Übersicht über ihre absolvierten Pensa von Privatlektüre überhaupt gar nichts. Bei 83[1]) finden sich einseitige Notizen, d. h. es wird entweder blofs von lateinischer oder blofs von griechischer Privatlektüre etwas gesagt, und zwar wurde nach diesen Angaben in nur 1 Klasse Privatlektüre getrieben von 53, in 2 von 16, in 3 von 12, und in 4 von einer einzigen Anstalt. Dabei ist indes zu bemerken, dafs an den 16 je 2 Klassen aufweisenden Anstalten in 6 Fällen Parallelcöten (Michaelis- und Osterprima, Michaelis- und Osterobersekunda u. dgl.) vorhanden sind, dafs dasselbe von den 12 je 3 Klassen aufweisenden Anstalten in 7 Fällen gilt, und dafs endlich auch bei der 4 Klassen nennenden Anstalt dergleichen Cöten in bekannter Zahl vorhanden sind (das Königl. Wilhelms-Gymnasium zu Berlin, welches nicht weniger als 4 Primen hat).

Am auffallendsten aber sind die Ungleichheiten in den Angaben über Verteilung der Privatlektüre auf die einzelnen Klassen. An nicht weniger als 57 Anstalten ist nur in einer einzigen Klasse Privatlektüre getrieben worden und blofs in vier von diesen neben lateinischer auch griechische Privatlektüre.

Höchst beachtenswert ist die Bevorzugung der lateinischen Lektüre auf der einen und die Benachteiligung der griechischen auf der andern Seite. In den Fällen einseitiger, d. h. blofs die lateinische oder blofs die griechische Privatlektüre betreffender Angabe stehen sich die Zahlen, wenn man nach Anstalten rechnet, gleich (42 gegen 41). Ganz anders schon stellt sich das Verhältnis nach den Klassen. 74 Klassen, in welchen lateinische Privatlektüre getrieben wurde, stehen blofs 42 mit griechischer gegenüber. Und dabei ist einmal hervorzuheben, dafs unter den ersten nur die beiden oberen zu verstehen sind, sodann aber, dafs eine Privatlektüre wie die von Homer sowohl in Sekunda als in Prima nach gewöhnlicher Annahme obligatorisch ist.

Betreffs der 47 Anstalten, bei denen sich Angaben über lateinische und über griechische Privatlektüre finden, kann am allerwenigsten von System oder Methode gesprochen werden. Eine Ausnahme machen im ganzen 3 Anstalten, welche eine rationelle, d. h. von Obertertia an gleichmäfsig nach oben sich entwickelnde und konsequent betriebene Privatlektüre kennen. Sie gehören auch zu den wenigen, welche neben der lateinischen auch der griechischen wenigstens in den beiden oberen Klassen Platz ein-

[1]) Bei einer Anstalt findet sich die lakonische Bezeichnung: „Privatlektüre“, ohne die zusätzliche Erklärung, ob lateinische oder griechische gemeint sei.

räumen. Sonst herrscht überall Buntheit und Willkür nach Umfang und Auswahl des Stoffes wie nach gleichmäfsiger Berücksichtigung derjenigen Klassen, von deren Schülern derartig privates Arbeiten billig verlangt werden kann. Nur etwa 9 Anstalten lassen einen planmäfsigen Betrieb der Privatlektüre mindestens bis Ober- bezw. bis Untersekunda erkennen, doch auch in letzter Klasse unter Nichtachtung des Griechischen. Am besten wird die Übersicht über den Betrieb der Privatlektüre an den angezogenen 287 Anstalten durch folgende zwei Tabellen veranschaulicht:

a, Antalten, welche entweder blofs lateinische oder blofs griechische Privatlektüre getrieben haben:

Es trieben Privatlektüre und zwar:

in (Zahl der Klassen:)	nur lateinische (Zahl der Anstalten:)	nur griechische (Zahl der Anstalten:)
1	31	22
2	9	7
3	9	3
4	1	—

b, Anstalten, welche neben lateinischer auch griechische Privatlektüre getrieben haben:

(Die Zahlen links von der ersten Vertikallinie bezeichnen die Zahl der Klassen, in denen lateinische, dagegen diejenigen auf der ersten Horizontallinie stehenden die Zahl der Klassen, in denen neben der lateinischen auch griechische Privatlektüre getrieben wurde. Die Zahlen rechts daneben und darunter bedeuten wie in der ersten Tabelle die Anstalten. Es ist also zu lesen z. B. an 4 Anstalten wurde in 1 Klasse lateinische, daneben in 1 griechische, und weiterhin: an 12 Anstalten wurde in 2 Klassen lateinische und daneben in 1 griechische Privatlektüre getrieben:)

Klassenzahl mit lat. Pr. ↓ / ➞ mit griechischer Pr.	1	2	3	4
1	4	7	—	—
2	12	7	—	1
3	4	4	3	—
4	1	3	2	—

Eine amtlicherseits auferlegte Verpflichtung, die Pensen der häuslichen Lektüre im Programme zu verzeichnen, besteht meines Wissens nicht. Dem Einwand aber, dafs aus dem Schweigen über sie noch nichts für ihren mangelnden Betrieb gefolgert werden dürfe, begegne ich mit dem Hinweise auf die Thatsache, dafs ein grofser Teil der keine Privatlektüre verzeichnenden Anstalten (50) zum Teil recht genau ihr Pensum an kursorischer und unvorbereiteter Lektüre angeben. Zum andern mufs angenommen werden, dafs einem Lehrstücke, dem man im Jahres-

berichte keinen Platz gönnt, wohl kaum diejenige Bedeutung beigelegt wird, welche ihm wirklich zukommt. Ebenso gut wäre aus der Thatsache, dafs so viele Anstalten, welche Privatlektüre für eine oder für zwei Klassen angeben, für die übrigen aber unterlassen, der Schlufs berechtigt, dafs die Angaben für die nicht genannten Klassen einfach weggelassen wären, — eine Inkonsequenz und Kraushelt in der Pensenbuchung, wie sie schwerlich jemand einem preufsischen Gymnasium zumuten wird.

In jedem Falle bleibe ich bei meiner Behauptung stehen, dafs der Privatlektüre nicht mehr die allgemeine Wichtigkeit beigelegt wird, welche ihr wirklich zukommt, und dafs aus diesem Grunde der altsprachliche Unterricht überhaupt trotz aller methodischen Erlasse und Bestrebungen in quantitativer Hinsicht unzureichend ist.

Bei den durch die Nebenfächer (s. o.) gesteigerten Anforderungen an die Arbeitszeit der Schüler mufs es fast gewagt erscheinen, dem Schüler in systematischer Privatlektüre eine fortlaufende Hausthätigkeit aufzuerlegen. Und doch mufs es geschehen, um der Ziele des altsprachlichen Unterrichts willen im besonderen und um der humanistischen Bildung willen überhaupt.

Die Privatlektüre hat zunächst die Aufgabe, die statarische Lektüre abzurunden und zu vervollständigen. Der Gymnasialabiturient soll nicht von allen möglichen Schriftwerken blofs genascht haben, sondern er soll durch ausgedehnte Lektüre ausgewählter wenn auch nicht zahlreicher Schriftsteller tief in den Strom des antiken Geisteslebens eingetaucht sein. Er soll auf seinen klassischen Unterricht nicht wie auf ein Trümmerfeld zurückschauen, sondern er soll eine feste und in sich geschlossene Grundlage erhalten, welche ihm eine bestimmte Meinung über den Wert der Alten verschafft und sein Urteil in der Wertschätzung der Litteratur jeder Gattung schärft. Vor allem aber soll er die Überzeugung gewinnen, dafs er mit einem und zwar dem wichtigsten Bildungselemente wirklich vertraut geworden ist.

Nach Nepos ist es vor allem Caesar, dessen Aufzeichnungen sowohl über den gallischen als über den Bürgerkrieg der Gymnasiast uneingeschränkt gelesen haben mufs. Dafs dies noch nicht in den Klassen, für welche jene Schriftsteller als ständiges Pensum bestimmt sind, durchzuführen ist, bedarf keines Hinweises. Wie es aber dennoch zu ermöglichen ist, wird die methodische Auseinandersetzung zeigen. Im ganzen Umfange mufs der Abiturient ferner gelesen haben: Sallust, von Cicero die Reden gegen Catilina, diejenige für Roscius, für die manilische Bill, für Ligarius, für Milo, für Sestius und aus der Zahl der philosophischen und rhetorischen Schriften Cato, de officiis und de oratore, von Livius das erste, 7. bis 9., 21. und 22. Buch, endlich von Tacitus die sechs ersten Bücher der Annalen und die Germania. Der Schwerpunkt

der lateinischen Lektüre liegt naturgemäfs in den Prosaikern. Hat der Gymnasiast mit den angegebenen Schriftwerken gründliche Bekanntschaft gemacht, so dürfte er nicht allein in ein ausreichendes Verständnis der wichtigsten Erscheinungen des römischen Geisteslebens eingeführt sein, sondern er wird auch ein solides Kapital positiven Wissens erworben haben, das ihm auf andern Gebieten, namentlich auf dem der Geschichte zu gute kommt. — Indessen versteht es sich von selbst, dafs die wahrhaft klassischen Dichtungen der Römer gleichfalls Gegenstand der Lektüre sein müssen, und zwar in möglichster Vollständigkeit und Abrundung. Wie es mit Ovid zu halten ist, darüber soll noch unten gehandelt werden. Was Vergil betrifft, so wird man auf die Bucolica und Georgica gern verzichten und dafür die Aeneis, wenn es irgend angeht, ganz lesen lassen. — Von Horaz mufs der Primaner aufser den — gewöhnlich als statarische Lektüre bestimmten — Oden die — freilich gehörig gesichteten — Satiren und das erste Buch der Episteln gelesen haben, dagegen wird man ihm die Epoden aus mehr als einem Grunde ersparen.

Für das Mafs an griechischer Lektüre dürfte sich etwa folgender Kanon empfehlen: mindestens 5 Bücher von Xenophons Anabasis und 4 von seinen Hellenika, von Herodot 3 Bücher (am besten VII—IX), die typisch zur Schullektüre bestimmten Reden des Lysias, Panegyricus des Isokrates, von Thukydides zwei Bücher mit Ausschlufs der Reden, von Plato die herkömmlichen Dialoge (Apologie, Krito, Protagoras) und von Demosthenes die erste philippische sowie die olynthischen Reden. Einer Rechtfertigung, weshalb ich Cyropädie und Memorabilien von Xenophon ganz aus dem Leseplan streichen möchte, bedarf es wohl kaum. Es ist genug erreicht, wenn der Sekundaner mit seiner historisch-rhetorischen Lektüre fertig wird, und es gehört sich, dafs alles Philosophische der Prima vorbehalten bleibt. Soll die natürliche Neigung des Schülers zur Negation und Krittelei nicht künstlich genährt werden, so mache man ihn mit den Seltsamkeiten der Kommentarien gar nicht erst bekannt und langweile ihn nicht mit den Theoremen der Cyropädie, von der ihn erfahrungsmäfsig stets nur das Historisch-Realistische anzieht. Der Gymnasiast lerne die griechische Philosophie allein in ihrer Klassicität kennen, und diese ist für ihn wie alles Beste gerade gut genug.

Was endlich an Lektüre griechischer Dichtungen zu leisten ist, liegt sehr nahe. Die ganze Odyssee und die ganze Ilias müssen nach wie vor von jedem Abiturienten vollständig gelesen sein. Es ist unbegreiflich, wie so viele Anstalten nach Ausweis ihrer Programme gerade bei diesen Dichtungen fragmentarisch verfahren konnten. Der unverkürzte Homer mufs für jede Anstalt der eiserne Bestand an Privatlektüre sein. — Von Sophokles schliefslich mufs Aias, Antigone, Ödipus Rex und Ödipus

Coloneus, — wenn möglich, auch Philoktet und Elektra gelesen werden.

Wird in der angegebenen Weise, durch Abrundung und Vervollständigung, die Lektüre zu dem gemacht, was sie sein soll, nämlich zu einem methodischen und erfolgreichen Eindringen in die wichtigsten Lebensäufserungen des antiken Geistes, so ist hinfort nicht zu befürchten, dafs blofses Naschen und Nippen an einzelnen Blüten, Zerfahrenheit und Ungründlichkeit da eintrete, wo wie kaum auf einem anderen Felde bedächtiges Vorwärtsschreiten, ruhiges Behagen und liebevolles Einleben geboten ist.

Es würde einen dem höheren Unterricht todfeindlichen Schematismus bedeuten, wenn ich dem oben empfohlenen Kanon verpflichtende Geltung beilegen wollte. Es sollte nur gezeigt werden, wieviel von jedem das Gymnasium verlassenden Schüler gelesen sein mufs (in ungefähren Umfange), damit das Ziel, abrundende Einführung in die antiken Schriftsteller, erreicht werde. Über die Auswahl der für diesen Zweck geeigneten Schriften wird im einzelnen zu streiten sein, im allgemeinen wird die angeführte sich als angemessen erweisen.

Jedenfalls darf ein geringeres Mafs von Lektüre nur unter ganz besonderen Umständen gestattet sein. Ja, es ist dahin zu streben, dafs neben jenem als unbedingt notwendig Anerkannten möglichst ein Mehr an Lektüre von Schriftwerken, die aufserhalb der Peripherie des Kreises der Schulschriftsteller liegen, getrieben werde; und dies führt mich zu dem andern Zwecke, den die Privatlektüre haben soll, nämlich zu dem der Erweiterung der laufenden Lektüre. Beide Zwecke stehen in Wechselwirkung mit einander. Das weitaus Wichtigere, die Abrundung und Vervollständigung, giebt dem Schüler diejenige Sicherheit und methodische Ausbildung, welche von selbst nach einer freien Bethätigung der erworbenen Fertigkeit verlangt, und umgekehrt setzt die freie Privatlektüre, wie ich sie nennen möchte, gründlichste Schulung in der mit dem Pensum zusammenhängenden voraus. So wäre es von hervorragender Wichtigkeit für die Erreichung der gymnasialen Bildungszwecke, wenn der Schüler so zu sagen einen Blick über die Mauer werfen kann und mit Schriftstellern wie Curtius, Phaedrus, Terentius, Tibullus, Catullus, mit den Briefen des Cicero, mit Lucian, Plutarch, Euripides und wenigstens mit einem Stücke des Aeschylus (am besten wohl mit Prometheus) bekannt wird.

Indessen, so wünschenswert solche erweiternde Privatlektüre sein mag, so wenig darf sie auf Kosten der Abrundung und Vervollständigung geschehen. Letztere bleibt immer das Erste und Notwendigste, und nur, wenn dieses völlig erreicht und aufserdem Zeit genug vorhanden ist, kann an freie Privatlektüre gedacht werden.

Ich komme zu der Methode der Privatlektüre. Ich weifs, dafs man den Umfang dessen, was ich als ein necessarium für jeden Abiturienten aufgeführt, vielleicht für zu grofs befinden wird, und ich will diesem Einwande zuerst begegnen.

Es ist vor allen Dingen falsch, die Privatlektüre auf die oberen oder gar obersten Klassen beschränken zu wollen. Vielmehr mufs es als erster Grundsatz, wenn anders Privatlektüre systematisch getrieben werden soll, gelten, damit so früh wie möglich anzufangen. Es handelt sich nur darum, festzustellen, was „früh" in dieser Beziehung ist. Ein Quartaner, der noch mit der grammatischen Analyse seiner Nepossätze genug zu ringen hat, kann natürlich nichts Zusammenhängendes selbständig lesen. Desgleichen ist es dem Untertertianer heilsam, wenn er ausschliefslich schulmäfsig (durch gründliches Nachübersetzen, systematische Vorbereitung und Aneignung des nötigen Phrasenmaterials) an Caesar sich übt. Der richtige Zeitpunkt, mit dem jene Erziehung zu selbständigem Arbeiten zu beginnen hat, ist Obertertia. Dies gilt sowohl für das Lateinische als für das Griechische. Von einem Obertertianer ist dasjenige Mafs von grammatischer Sicherheit, von Fertigkeit in der Analyse eines fremdsprachlichen Textes, endlich von allgemein geistiger Reife und Stärke des Willens zu verlangen, welches ihn befähigt, kleinen und allmählich wachsenden Anforderungen an seine häusliche Arbeit zu genügen. Auf das Wieviel? kommt es zunächst gar nicht an. Der Schüler soll sich vor allem daran gewöhnen, stets etwas mehr zu leisten, als von ihm verlangt wird, mag auch jenes Mehr noch so gering sein. Man beginne mit zwei bis drei Caesarkapiteln, für die ihm etwa vierzehn Tage Zeit gegeben werden, und steigere dieses Pensum ganz allmählich auf 8—10. Nicht anders im Griechischen. Sobald der Schüler die Anabasis ohne Schwierigkeit präparieren kann, was unter der Leitung eines einigermafsen geschickten Lehrers in einem Vierteljahr sehr wohl zu erreichen ist, gebe man ihm Privataufgaben in ähnlichem Umfange und in ähnlichen Terminen wie oben. Diese Anforderungen steigern sich naturgemäfs nach den Klassenstufen. Von der Selbstthätigkeit des Sekundaners mufs mehr erwartet werden können als von der eines Obertertianers, von der eines Primaners mehr als von der eines Sekundaners. Die Hauptsache liegt auch hier wie überall in einem richtigen System, in einer methodischen, zielbewufsten Gewöhnung an häusliche Lektüre von Obertertia an. Die Thatsache, dafs von sämtlichen oben angeführten 278 preufsischen Lehranstalten nur drei eine Privatlektüre in dieser Klasse kennen, mag beweisen, wie es mit einer Methodik auf diesem Gebiete bis jetzt bestellt ist.

Zu dieser Methodik gehört neben dem frühen Beginn der Privatlektüre auch die häusliche Beschäftigung mit den für die Unter- und Mittelstufe bestimmten Schriftstellern in den oberen

Klassen. Hierher gehört, was von Ovid und Nepos zu sagen war. Es ist die Thatsache nicht hinwegzuleugnen, dafs ein Quartaner zu einer Würdigung des Inhalts dessen, was er aus Nepos liest, ebenso wenig hindurchdringt, wie ein Tertianer zu einem vollen Verständnisse und wahrhaften Genusse der Lektüre des Ovid. Ja auch Caesar giebt noch dem Obertertianer so viel zu raten auf, verlangt vor allen Dingen einen so festen Grund geschichtlichen Wissens und allgemeiner geistiger Reife, dafs er mit dem Eintritt in Sekunda unter keinen Umständen zur Seite gelegt werden darf. Nepos, Caesar und Ovid müssen in Sekunda und Prima recht eingehend häuslich gelesen werden: das ist es, was ich als zweites Moment für eine richtige Methode bei der Handhabung der Privatlektüre hervorgehoben haben möchte. Die unschätzbaren Vorteile solches Verfahrens liegen auf der Hand. Mit begreiflichem Interesse, mit erhöhter Reife und mit behaglicher Leichtigkeit liest jetzt der Schüler, was ihm früher schwierig und oft dunkel war. Nun er mit der Interpretation keine Schwierigkeit mehr hat, hat er ein viel besseres Verständnis für den Inhalt. Er kann diesen in Zusammenhang mit seinem sonstigen Wissen setzen und im besonderen, sofern er in der Geschichte tüchtigen Unterricht gehabt hat, Urteil über die historische Darstellung zeigen. Für Untersekunda möchte sich Nepos, für Obersekunda und Prima Caesar empfehlen. Von Ovid liefsen sich in entsprechender Weise die Metamorphosen für Obersekunda, die Fasten und Tristien für Prima verwerten.

Um eine Überlastung mit häuslicher Arbeit zu verhüten, können folgende Mafsnahmen getroffen werden. Zuvörderst ist jedes tumultuarische „Aufgeben“ zu vermeiden. Der Schüler mufs schon zu Anfang des Schuljahres mit seinem Jahrespensum genau bekannt sein. Diese Zielangabe erhöht sein Interesse, wie sie ihm in gewisser Weise seine Arbeit erleichtert. Von der Privatlektüre gilt solches in besonderem Grade. Der Schüler soll einsehen lernen, wieviel er leisten kann, wenn er seine Zeit richtig einteilt. Statt aller theoretischen Erörterungen gestatte ich mir aus meiner eigenen, Jahre lang gehandhabten Praxis den Kalender für ein Semester anzugeben, wie ich ihn zu Beginn jedes Jahres bezw. Semesters aufzustellen und den Schülern zum Anmerken mitzuteilen pflegte.

Zu Anfang des Wintersemesters 1887-88 liefs ich folgenden Kalender für die griechische Privatlektüre der Obertertia aufzeichnen:

2. Nov.	Xenophons Anab. Buch I.	Kap. I u. II 1—4;
16. Nov.	- - -	Kap. II 5—22;
30. Nov.	- - -	Kap. II 23—27 u. III 1—14;
14. Dez.	- - -	Kap. III 15—21 u. IV 1—12;
11. Jan.	- - -	Kap. IV 13—VII 20;
25. Jan.	- - -	Kap. VIII 1—IX 15;
8. Febr.	- - -	Kap. IX 16—X 19.

In analoger Weise verfuhr ich mit Caesar in Obertertia, mit den Hellenika, mit Herodot, Homer und Sophokles in den oberen Klassen, und ich darf versichern, dafs die Schüler, mit denen ich in dieser Weise zu verfahren pflegte — ich hatte freilich das Glück, sie von den unteren bis in die obersten Klassen hinaufzuführen —, einen Umfang von altsprachlicher Lektüre bewältigt haben, welcher den beliebten Vorwurf des Bruchstückartigen im humanistischen Unterricht gründlich entkräften dürfte.

Es ist nicht zu erwarten, dafs die Klagen wegen Überbürdung je ganz verstummen werden. Es ist vielmehr anzunehmen, dafs mit dem Vordringen der realen Fächer und der damit zusammenhängenden Steigerung der Ansprüche an die Arbeitskraft des Schülers immer mehr mit dieser gegeizt werden mufs. Und doch darf um der didaktischen und hohen sittlichen Bedeutung willen, welche der häuslichen Arbeit, insbesondere der Privatlektüre, als dem Hauptfaktor für Erziehung zur Arbeit und freier Selbstthätigkeit zukommt, unter keinen Umständen versäumt werden, was zur Erreichung dieser Ziele dienlich ist. Ist also wirklich Überbürdung zu befürchten, nun, so greife man zu dem Mittel, welches sich an so manchem Internat trefflichst bewährt hat. Die Unterrichtsverwaltung gebe einen Tag in der Woche oder zwei im Monat zu freier Beschäftigung spez. für Privatlektüre frei, und der Erfolg dürfte durchschlagend sein. Der Schüler ist dann in der Lage, sich ganz in sein Pensum zu vertiefen; er braucht nicht zu befürchten, dafs die gröfseren laufenden Arbeiten sich zu einem Tage unverhältnismäfsig häufen, und es ist von ihm zu verlangen, dafs er auch wirklich eingehend und planmäfsig gearbeitet hat.

Mit entsprechender Abänderung haben endlich für die Methodik der Privatlektüre die Grundsätze zu gelten, wie ich sie für die Vorbereitung der statarischen Lektüre befolgt und entwickelt habe. Der Lehrer hat auch hier helfend einzugreifen. Er mufs nicht allein selbst die Abschnitte vorher genau kennen, welche er aufgiebt, eine taktvolle Ausscheidung des nicht in die Schule Gehörigen oder gar Anstöfsigen vornehmen: er mufs auch im voraus die nötige Aufklärung über sachliche Schwierigkeiten, grammatische Konstruktionen und lexikalische Besonderheiten geben. Ja, es empfiehlt sich unter Umständen, die Präparationen von Stellen, in welchen sich die Vokabeln häufen (man denke an die ägyptische Geschichte des Herodot), dadurch zu erleichtern, dafs man die Vokabeln den Schülern einfach vorher diktiert. Ich hebe von neuem hervor, dafs es stets darauf ankommt, unnütze und geisttötende Arbeit dem Schüler abzunehmen und dafür ein inneres Eindringen mit Nachdruck zu fordern.

Danach bestimmt sich zuletzt die Art der Kontrolle. Der Schüler mufs ein Bewufstsein davon haben, dafs seine Privatlektüre genau kontrolliert wird. In Tertia wird es noch möglich

sein, alles, was an häuslicher Lektüre aufgegeben war, auch in der Klasse durchzuübersetzen. In den oberen Klassen wäre dies nicht möglich. Hier ist es zweckmäfsig, die für die Privatlektüre bestimmte Stunde zu einer Prüfungsstunde zu machen. Der Lehrer läfst sich regelmäfsig den Inhalt des Gelesenen erzählen, wobei gleichzeitig eine Übung im deutschen Vortrage erreicht wird, und thut ebenso regelmäfsig Detailfragen aus diesem Inhalt. Namentlich das letztere hat sich stets als das beste Mittel erwiesen, festzustellen, wie zu Hause gearbeitet worden ist. Das zuweilen angewandte Verfahren, über den häuslichen Fleifs sich durch schriftliche, von jedem Schüler anzufertigende Inhaltsangaben zu unterrichten, ist völlig verfehlt, da nur zu leicht die Ausarbeitung des einen von dem andern abgeschrieben und mit oberflächlichen Veränderungen und Verbrämungen aus einer zweiten oder dritten Arbeit versehen zu werden braucht, um die Entdeckung einer Täuschung zu erschweren.

Wir sind am Ende unserer Ausführung. Das humanistische Gymnasium hat alles einzusetzen, dafs ihm unter dem Ansturm utilitarischer Forderungen seine Krone nicht geraubt werde. Wenn ihm etwas durch Jahrhunderte zu verdanken gewesen ist, so ist es die Festigkeit und Stetigkeit, mit der es, hocherhaben über die Strömungen und Wandlungen des Zeitgeistes, die heilige Flamme selbstlosen Strebens nach Wissenschaft und Wahrheit genährt hat. Nur ein kleiner Beitrag zu der Frage, wie auch unter heutigen Verhältnissen ein wirkliches Einleben in die hehre Geisteswelt des Altertums ermöglicht und zugleich das sittlich so hohe Ziel der Erziehung zu wissenschaftlicher Selbstthätigkeit erreicht werden kann, will in obigen Blättern geliefert sein.

Bergedorf bei Hamburg. Richard Schenk.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

1) Th. Elsenhans, Psychologie und Logik. Zur Einführung in die Philosophie dargestellt. Stuttgart, G. J. Göschen, 1890. 135 S. 8. 0,80 M. Sammlung Göschen No. 14.

2) W. Rein, Pädagogik im Grundrifs. Stuttgart, G. J. Göschen, 1890. 141 S. 8. 0,80 M. Sammlung Göschen No. 12.

Wir führen absichtlich diese zwei Bändchen in umgekehrter Reihenfolge an, nicht etwa nach der Abstufung ihres inneren Wertes, sondern nach der ihres Inhaltes, um so auch äufserlich kurz anzudeuten, dafs eine fruchtbringende Orientierung in pädagogischen Dingen die in psychologischen zu ihrer Voraussetzung hat. Zu etwas anderem aber als zu einer Orientierung können die vorliegenden Arbeiten unmöglich verfafst worden sein; denn Philosophie und Pädagogik im Taschenformat sind doch eigentlich Paradoxa. Übrigens sind in derselben Sammlung auch andere umfassende Stoffe wie Astronomie und Geologie von geschickter Hand in eine kompendiöse Form gebracht worden. Die Durchsicht der beiden obengenannten Bändchen zeigt, dafs die Verlagshandlung auch diesmal für die Bearbeitung so schwieriger Materien die richtigen Kräfte zu finden wufste. Elsenhans hat auf Grund guter Information in den betreffenden Werken von Höffding und Lotze, bzw. Sigwart in gemeinverständlicher und doch nicht flacher Sprache die Hauptdaten der empirischen Psychologie und Logik einem gröfseren Leserkreise zugänglich gemacht. Dem gegenüber aber können Ausstellungen, die dem Verf. etwa in sachlicher Beziehung von Standpunkt zu Standpunkt gemacht werden könnten, gar nicht in Betracht kommen. Und wenn sich auch das Büchlein weniger zum Leitfaden in der philosophischen Propädeutik für höhere Schulen eignen würde, so kann es doch gewifs für das Selbststudium ganz genügende Richtlinien bieten.

Rein ist durch seine Bestrebungen, die Herbartsche Pädagogik weiterzubilden und mit den Anforderungen der Gegenwart in Einklang zu setzen, bekannt. Es lag für ihn in der gedrängten Wiedergabe Herbartscher Pädagogik gewifs die Gefahr nahe, ein mehr oder weniger trockenes Gerippe der Herbartschen Gedanken

zu bieten, und manch anderer wäre vielleicht über diesen toten Punkt nicht hinausgekommen. Rein aber hat hier in selbständiger Verarbeitung die lebenzeugenden Ideen des grofsen Meisters der Pädagogik in einem so wohlabgerundeten Bilde vorgeführt, dafs es weit absteht von einer Reihe blofser Popularisierungsversuche, die in betreff Herbartscher Pädagogik in den letzten Jahren auf den Markt gekommen sind. Es ist zu wünschen, dafs die beiden gelungenen und billig zu beschaffenden Werkchen besonders in Lehrerkreisen eine möglichst weitgehende Verbreitung finden.

Wien. Josef Loos.

W. Rein, Pädagogik im Grundrifs. Stuttgart, G. J. Göschen, 1890. 141 S. 8. 0,80 M. Sammlung Göschen Nr. 12.

Eine Pädagogik auf noch nicht neun Bogen, das ist viel auf geringem Raume, zumal der Verf. ausdrücklich erklärt, er lege, wenn auch nur im Grundrifs, ein fertiges System vor. Er behandelt erst in der kleineren Hälfte seines Buches die praktische, in der zweiten die theoretische Pädagogik. Dort werden die Haus-, die Anstalts-, die Schulerziehung besprochen; Unterabteilungen der letzteren bilden die verschiedenen Arten der Schule: Volksschule, Mittelschule, Gymnasium, Mädchenschule; dann wird von der Schulverwaltung gehandelt. Der theoretische Teil zerfällt in Teleologie und Methodologie; diese in allgemeine und besondere Didaktik. Wer sich überhaupt mit Pädagogik beschäftigt hat, wird in dem kleinen zierlichen Buche schwerlich Neues suchen und gewifs nicht finden. Die Grundanschauungen sind die der Herbartschen Schule. Zu deutlicherem Verständnis sind die Hauptpunkte grofsenteils in tabellarischer Übersicht zusammengefafst, und da die Leser dieser Zeitschrift sich wesentlich für das interessieren werden, was über die Gymnasien gesagt ist, so können wir mitteilen, dafs auch eine eigene Tabelle die „Hauptströmungen" auf dem Gebiet der Gymnasialreform zusammenstellt. Dem Schreiber dieser Zeilen erweist der Verf. die Ehre, ihn mit Jäger und Uhlig unter die Rubrik „Konservativer Standpunkt" zu bringen. Da befindet er sich in so guter Gesellschaft, dafs er nicht widersprechen will, auch wenn er einwenden könnte, dafs er keineswegs alles am gegenwärtigen Zustande der Gymnasien für die fernste Zukunft konservieren will. Der Standpunkt des Verf.s nähert sich dem des Einheitsschulvereins (Hornemann); radikal ist er nicht. Aber er will den lateinischen Unterricht erst später beginnen. Dagegen sei an einen Ausspruch Herbarts[1]) erinnert: „Das Gymnasium mufs mit seinen alten Sprachen notwendig früh anfangen, weil nur früh-

---

[1]) Herbarts kleine Schriften II S. 252.

zeitig gegründete Fertigkeiten ganz geläufig werden und weil alles darauf ankommt, dafs kein Gymnasiast auf halbem Wege stehen bleibe.“ — Abgesehen hiervon wünscht R. namentlich breiteren Raum für die realistischen Fächer, Zeichenunterricht bis in die obersten Klassen, Beseitigung des lateinischen Aufsatzes und der Extemporalien „in ihrer jetzigen Entartung.“

Karlsruhe. G. Wendt.

J. v. Müller, Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft in systematischer Darstellung mit besonderer Rücksicht auf Geschichte und Methodik der einzelnen Disziplinen. München, (O. Beck), 1890. Vierzehnter Halbband (V 3), Lexikonformat, XII u. 304 S. 6,50 M. — Funfzehnter Halbband (VIII 1) XVI u. 304 S. 5,50 M.

Mit dem achten Bande bietet das Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft eine Geschichte der römischen Litteratur von M. Schanz, welche in ihrer ersten, bis jetzt erschienenen Hälfte, dem funfzehnten Halbbande, die Litteratur der Republik umfafst und in einem späteren Bande, welcher sich mit der Litteratur der Kaiserzeit beschäftigen wird, bis zum Gesetzgebungswerk des Kaisers Justinian weiter geführt werden soll. Zu loben ist zunächst an dem Buche die aufserordentlich übersichtliche Gruppierung des Stoffes: überall werden am Anfange der einzelnen Kapitel klar die Ziele gezeigt, und am Schlufs sorgt stets ein Rückblick dafür, dafs dem Gesagten ein Ertrag gesichert werde. Auch durch die Einschränkung, welche sich der Verf. hinsichtlich der Litteraturangaben auferlegt hat, wird die Übersicht gefördert. In betreff der Abhandlungen kritischer und sprachlicher Natur, sowie hinsichtlich der Geschichte der Ausgaben verweist der Verf. auf die bekannten bibliographischen Hülfsmittel. Auch über die handschriftlichen Quellen beschränkt er sich auf die allerwesentlichsten Angaben. Der Citate und bibliographischen Notizen sind auch so immer noch genug; aber der Verf. hat durch sein vorsichtiges Auswählen erreicht, dafs diese Zusätze nicht als ein niederdrückender Ballast, sondern als wirkliche Hülfe empfunden werden. Auf die notwendigen Aufschlüsse über die Lebensumstände des Autors läfst er Inhaltsangaben und Charakteristiken seiner Werke folgen; ein Schlufsabschnitt pflegt die Wirkung des betreffenden Schriftstellers auf die Zeitgenossen und die späteren Epochen zu charakterisieren. Das Ganze atmet nicht blofs den Geist einer soliden Gelehrsamkeit, sondern zugleich ist auch überall das Bestreben sichtbar, den Stoff zu gestalten und zu durchleuchten. Die Form zeichnet sich durch Klarheit aus, entbehrt aber hervorragender litterarischer Eigenschaften. Namentlich zeigt sich das in den Inhaltsangaben, die nicht immer geschickt zu nennen sind. Den Ton der enthusiastischen Verherrlichung schlägt der Verf. nicht leicht an, aber auch vor Trockenheit und mürrischer Tadelsucht weifs er

sich zu bewahren. Die dem nationalen Boden entsprossenen Anfänge der römischen Litteratur können ihn nicht begeistern. Entwicklungsfähige Keime, gesteht er, sind darin wohl zu entdecken, aber sie waren nicht weit genug gediehen, um sich der nunmehr in den Gesichtskreis der Römer tretenden griechischen Litteratur gegenüber siegreich behaupten zu können. Hart und dabei nicht recht klar scheint mir folgende resümierende Stelle: „Durch Übersetzungen der griechischen Schriftwerke suchte man zunächst die Bedürfnisse der gebildeten Gesellschaft, besonders der Schule zu befriedigen. Man verfuhr dabei sehr willkürlich, je nach Laune, je nach Zufall griff man bald zu diesem, bald zu jenem Werk. Damit ist der fragmentarische Charakter der römischen Litteratur für alle Zeiten festgestellt". Man soll überhaupt, meine ich, mit der Anerkennung nicht zurückhalten, dafs die Römer auch als Nachahmer der Griechen den Haupteigenschaften des römischen Charakters treu geblieben sind. An Beispielen der Gräkomanie hat es allerdings auch bei ihnen nicht gefehlt. Aber ihre Eigenart wurde doch nicht durch die mächtige Einwirkung der überlegenen und reifen griechischen Litteratur erdrückt, und je länger je mehr befestigte sich in ihnen das Bewufstsein, dafs sie manches, was sich auch in der Litteratur zur Geltung bringen liefse, vor den Griechen sogar voraus hatten. Und entspricht ihre Litteratur nicht durchaus ihrer Sprache? Und ist diese Sprache etwa, verglichen mit der griechischen, einfach als die Schöpfung einer Volksseele von untergeordneter Begabung anzusehen? An passenden Stellen verfehlt der Verf. übrigens nicht, auf die Selbständigkeit der Römer hinzuweisen. So bemerkt er z. B., dafs Pacuvius die Scene der Niptra, in der Sophokles den verwundeten Odysseus furchtbar jammern läfst, änderte, offenbar weil dem römischen Dichter die Klagen des Odysseus unmännlich erschienen. Aber man darf vielleicht eine nachdrückliche prinzipielle Anerkennung des spezifisch Römischen in der entwickelten römischen Litteratur vermissen. Er findet es merkwürdig, dafs die nationale Form der Tragödie, das historische, von Nävius eingeführte Schauspiel nicht zur vollen Entfaltung gelangte. Da hier die Stoffe der römischen Geschichte entnommen wurden, so hätte man, sagt er, bei dem Nationalstolze der Römer erwartet, die praetexta völlig an die Stelle der übersetzten Tragödie treten zu sehen. Dafs dies nicht eintrat, könne seinen Grund nur darin haben, dafs im ganzen den Römern jene feinere und edlere Bildung, welche zum Genufs der tragischen Schönheit befähige, abging. Ist es auch wahr, dafs das Theater den meisten mehr eine Quelle der Erholung als der Erhebung war und dafs die komische Produktion die tragische um ein beträchtliches überragte, so war doch der Römer durch seine Anlage, die sich in der Sprache offenbart, für die Tragödie eigentlich prädestiniert. Bei aller Anerkennung für die sprachbewältigende Kraft und den

genialen Übermut des Plautus wird man doch gestehen müssen, dafs er den leichten Ton der Komödie nicht getroffen hat. Horaz charakterisiert den Römer als „natura sublimis et acer“ und fügt hinzu „nam spirat tragicum satis et feliciter audet“. Als die charakteristische Haupteigenschaft, welche der römische Dichter und Schriftsteller pflegen solle, bezeichnet Quintilian deshalb das pondus, und bekannt ist sein Ausspruch: In comoedia maxime claudicamus. Wenn die römischen Tragiker nun bald auf die Pflege des nationalen Trauerspiels verzichteten, trotz ihres Nationalstolzes, so ist der Grund davon wohl nicht so sehr in der mangelnden Befähigung für das Tragische als in den eigentümlichen Schwierigkeiten des historischen Trauerspiels zu erblicken. Auch die Griechen haben diese Form der Tragödie ja wenig gepflegt. Die Sage bietet eben schon zurecht gemachtes Material, der geschichtliche Stoff will erst aus dem Rohen gestaltet werden. Dazu kommt, dafs er ohne wesentliche Änderungen nur selten für den Dichter zu brauchen ist. Was Wunder, dafs die griechische Tragödie sich gleich in ihren Anfängen von Solon den Vorwurf der Geschichtsfälschung zuzog? Es gehört ein hoher Grad von kritischer Besinnung dazu, um zu begreifen, dafs die Poesie bei der Behandlung historischer Stoffe kraft ihres höheren Rechtes von der historischen Wahrheit abweichen darf und dabei doch wahr sein kann. Naheliegende historische Ereignisse, wie sie Phrynichus und Aeschylus bei den Griechen zu behandeln wagten, bieten aufserdem noch besondere Schwierigkeiten, weil die reine Kunstwirkung durch ein fremdartiges, rein stoffliches Interesse in diesem Falle zu leicht getrübt wird. Ich finde es demnach durchaus begreiflich, dafs Griechen und Römer die historische Tragödie wenig gepflegt haben.

Mit einer ausgezeichneten Wärme wird T. Lucretius Carus von dem Verf. behandelt, und, wie mir scheint, mit vollem Recht. Auch dieser Dichter aber ist vor allem ein Beispiel, welche Selbständigkeit sich ein Römer bei aller begeisterten Hingabe an einen Griechen zu wahren wufste. Den römischen Geist des Epikureers Lucrez und seines Lehrgedichts sollte man in einer Geschichte der römischen Litteratur umsomehr hervorheben, als nichts dem kühnen und streitbaren Geiste der Römer mehr zuwider zu sein scheint als die friedliche Moral Epikurs. Im übrigen ist dieses Gedicht ganz frei von allen individuellen und zeitlichen Beziehungen. Ich möchte deshalb auch nicht, um die hohe Begeisterung des Lucrez für den griechischen Weisen begreiflich zu machen, auf die von entsetzlichen Leidenschaften und Gräueln bewegte Zeit verweisen, in die das Leben des Dichters fiel, wie der Verf. in Übereinstimmung mit C. Martha thut. Nur dies kann man, mit Rücksicht namentlich auf den Schlufs des fünften Buches, sagen, dafs sich Lucrez als ein Kind der gealterten Erde, als den Sohn einer weit vom Natürlichen und Einfachen abge-

kommenen Zeit fühlt. „Wie nichtig, sagt er, sind unsere raffinierten Freuden, wenn man sie genauer prüft. Es handelt sich bei dem, was unsern Neid erregt, nicht mehr um natürliche Bedürfnisse. Maſslos ist unser Verlangen. Aus dieser nie rastenden Begehrlichkeit, welche den Menschen mit thörichten Sorgen quält, stammt all unser Unglück, stammt alle Zwietracht, aller Krieg". Im übrigen ist es gerade charakteristisch für Epikur und Lucrez, daſs sie nicht ein goldenes Zeitalter der Vollkommenheit an den Anfang der Dinge setzten. Die Urmenschen kannten jeder nur eigene Interessen. Durchaus unbekannt mit den Satzungen der Sitte und der Gesetzes, lebte jeder nur sich und seinem Verlangen. Als sie dann das Eisen kennen lernten, bildete sich auch die Kriegskunst aus, und jeder Tag erfand neue Schrecken. Man sieht also, daſs Lucrez nicht an die besonderen Gräuel seiner Zeit denkt. Jederzeit haben die Menschen es verstanden, sich die Erde zur Hölle, zu einer Acherusia vita zu machen. Da kam Epikur und lehrte sie, die Begierde und die Furcht zu bekämpfen und zeigte ihnen den engen Pfad, der zum Glücke führt. Allerdings gesteht Lucrez, daſs die Menschen trotz aller Erfindungen in der Kunst glücklich zu sein keine bemerkenswerten Fortschritte gemacht haben. „Früher", sagt er, „wurden sie jämmerlich von wilden Tieren zerrissen, heute kommen Tausende an einem Tage in der Schlacht um. Auch wütete damals das Meer vergebens: kein Kahn noch hatte sich durch das freundliche Lachen der Wellen auf das ungetreue Element hinauslocken lassen. Auch andere Kräfte der Zerstörung waren jenen Zeiten unbekannt. Vor Hunger kam man wohl um, richtete sich aber nicht durch Schwelgerei zu Grunde; sich selbst vergiftete man wohl, unbesonnen von einem gefährlichen Kraut genieſsend, vergiftete aber nicht andere". Nicht die zufälligen Übel seiner Zeit, behaupte ich gleichwohl, sondern die wesentlichen Übel, welche aus der Quelle der Thorheit zu allen Zeiten geflossen sind, haben den Lucrez zu einem Jünger Epikurs gemacht. Von irgendwelcher Anspielung auf Zeitereignisse ist nicht die leiseste Spur in seinem Lehrgedichte. Römisch aber ist daran, daſs er die Thorheit mit solcher Leidenschaft bekämpft, mit solcher Leidenschaft den Frieden predigt. Der Grieche Epikur redete eine ganz andere Sprache.

Durchaus im Widerspruch befinde ich mich mit dem umfangreichsten Kapitel dieser Geschichte der römischen Litteratur, mit dem über M. Tullius Cicero. Auch hier zwar wird ein klares und dem Material nach zuverlässiges Bild von dem Leben und der litterarischen Thätigkeit des Mannes, sowie von der sich daran anschlieſsenden gelehrten Forschung gegeben, aber die Beurteilung ist jene in Deutschland üblich gewordene, deren Einseitigkeit und excentrische Schroffheit nunmehr endlich wieder einer anderen Auffassung Platz machen sollte. Cicero wird hier als ein Mann

behandelt, dessen Beispiel beweise, wie leicht die anmutige Form über innere Hohlheit hinwegtäuschen könne. Unter seinen Schriften sei auch nicht eine einzige, welche als ein Litteraturwerk ersten Ranges gelten dürfe. Seine philosophischen Schriften seien nichts als übertünchte Kompilationen u. s. w. Vor allem galt es zu erwägen, dafs Cicero der gröfste, dem Genius dieses Volkes und dieser Sprache gemäfse Schriftsteller ist. Seine Anlage stimmt wunderbar mit der Anlage der lateinischen Sprache selbst zusammen. Dank dieser Verwandtschaft, dank seinem schwer zu befriedigenden Schönheitssinne und der genialen Leichtigkeit seines Gestaltens hat er alle Kräfte des Lateinischen entfesselt. Freilich in der Erregung scheint uns diese prächtige, tönende Sprache oft stark vielmehr als schön. Diese Eigenschaft ist ihr mit Ciceros Beredsamkeit gemein. Aber was dieser als Theoretiker lehrte, dafs der vollendete Redner alle Stilgattungen, eine jede an ihrer Stelle, müsse zu gebrauchen wissen, davon hat er selbst doch auf allen Gebieten seiner mannigfaltigen Schriftstellerei fortwährend mustergültige Proben gegeben. Mag er im grande genus, fortgerissen durch den südlichen Charakter der römischen Sprache und seiner eigenen Begabung, bisweilen zu weit gehen und in die *παρέκβασις* des grande genus, in das tumidum genus, geraten, ist derselbe Cicero nicht Meister im tenue genus? Seine Darstellung verfügt über alle Töne, welche zwischen dem urbanen Geplauder und dem Blitzen und Donnern der pathetischen Beredsamkeit liegen. Französische Gelehrte gestehen, dafs Ciceros Briefe, selbst neben die glänzendsten Muster des Briefstils in ihrer eigenen Litteratur gehalten, als bewunderungswürdig und geistreich gelten müssen. Cicero war ein solcher Meister des Stils, dafs er diese Sprache, die von unverlierbarer Würde zu sein scheint, auch wenn er noch so flüchtig schrieb, zum Schritte einer leichtgeschürzten, anmutigen Gewandtheit zu zwingen wufste. Wie kann man ferner von der Hohlheit eines Schriftstellers reden, der alle Strahlen der griechischen Bildung in sich gesammelt hatte? Wie in Aristoteles, so besinnt sich auch in Cicero das Altertum auf sich selbst. Den Orator, dessen Diktion übrigens auch von dem Verf. dieser Litteraturgeschichte glänzend genannt wird, hat nicht ein hohler, gedankenloser Phrasendrechsler geschrieben, sondern ein Geistesverwandter der Besten unter den Griechen, welcher mit unermüdlichem Eifer die Meisterwerke der griechischen Litteratur studiert und nach einer ästhetischen Norm gesucht hatte. Keine Litteratur hat ein besser geschriebenes und bei so geringem Umfange gleich gedankenreiches Buch aufzuweisen. Was seine philosophische Schriftstellerei betrifft, so hat er allerdings alle diese Werke gegen Ende seines Lebens in kurzer Zeit niedergeschrieben; aber die Philosophie war ihm ja stets Lieblingsstudium gewesen und galt ihm als unzertrennbar von der wahren Beredsamkeit. Nicht erst eben

Angeeignetes und nicht recht Verdautes hat er schnell in römische Form gegossen, sondern sein ganzes Leben hindurch gepflegte Studien hat er mit diesen philosophischen Schriften zum Abschlufs gebracht. Was die Form betrifft, so hatte Cicero trotz der angeborenen Leichtigkeit seines Gestaltens und trotz seiner frühen Erfolge mit einer in unserer Zeit unerhörten Sorgfalt und Ausdauer nach der Vollendung gestrebt und die Sprache sich bis zu dem Grade gehorsam gemacht, dafs er, auch noch so schnell schreibend, nicht matt und ungeschickt schreiben konnte. Nichts wirkt demnach erheiternder, als wenn Gelehrte heute in ihrem Latein an Ciceros Latein herummäkeln und auch in seiner Diktion Spuren der Flüchtigkeit nachzuweisen suchen. Natürlich darf man nicht den Mafsstab der heutigen Gelehrsamkeit, noch der heutigen Methode an Ciceros philosophische Darstellungen legen. Heute geht man anders mit den Quellen um und ist vorsichtiger bei der Wiedergabe fremder Ansichten. Gleichwohl kommt keine der heutigen gelehrten Schriften über die alte Philosophie an Eindringlichkeit jenen Ciceros gleich. Die Philosophie war ihm Lebenskunst, und erschien ihm auch manches als überflüssige Subtilität, was dem heutigen Gelehrten wichtig ist, so hat er doch in diesen Schriften die Hauptprobleme der Moralphilosophie in einer sehr lebensvollen Weise reproduziert. Wer hat je wärmere Worte zum Preise der Tugend gefunden? Und wie jugendlich und frisch klingt alles, was hier der Greis, in Tagen der Kümmernis sich auf alles das, was ihm den Schmuck des wahren Lebens auszumachen schien, besinnend, mit den Mitteln seines unfehlbar gewordenen Darstellungstalentes zum Ausdruck gebracht hat! Man soll auch nicht übersehen, dafs auf Ciceros philosophischen Schriften, ganz abgesehen von dem Werte, den sie heute für uns als Quellen haben, die reine Naivität des Altertums liegt und dafs sie unabhängig von den philosophischen Lehren, die sie übermitteln, als direkte und aufs glücklichste ausgeprägte Äufserungen der antiken Empfindungs- und Denkweise eine unverwelkliche Jugend haben. Was schliefslich Ciceros Charakter betrifft, so ist es leicht, einem Menschen, der in seiner Lebhaftigkeit so wenig vorsichtig war und von dem so intime, für die hämische Öffentlichkeit nicht bestimmte und cum grano salis zu verstehende Äufserungen vorliegen, viel Schlechtigkeiten nachzuweisen. Aber gerade wer offen und naiv ist, hat ein Anrecht auf die liberalste Beurteilung. Man kann doch nicht leugnen, dafs Cicero moralische Eigenschaften ersten Ranges besafs, und diese sind um so höher anzuschlagen, als sie nicht im Geiste der damaligen Zeit lagen. Dafs er ferner ein warmes Herz für seine Freunde hatte und dafs unter diesen Freunden die besten seiner Zeitgenossen waren, wird man auch zugeben müssen. Allerdings ist sein Charakter ein verwickelter, und, der Streit einmal entfacht, wird deshalb nur schwer zu einer endgültigen Entscheidung gebracht werden

können. Nicht aber durch blofse philologische und historische Gelehrsamkeit, noch durch juristischen Scharfsinn, sondern nur durch eine psychologische Analyse, welche sich auf eine weitherzige und zur Anerkennung des Guten, trotz aller bedenklichen Beimischungen, stets bereite Kenntnis des menschlichen Innern stützt, kann ein Charakter wie der Ciceros richtig erfafst werden.

Zum Schlufs erwähne ich noch aus dem Kapitel über Cäsar die Besprechung der Landgrafschen, jetzt so eifrig erörterten Hypothese, dafs Asinius Pollio der Verfasser des bellum Africanum sei. Diese Ansicht wird hier mit aller Entschiedenheit bestritten. Auf Grund des geringen sprachlichen Materials der in der Ciceronischen Briefsammlung sich findenden drei Briefe des Asinius Pollio sei es ganz unmöglich, solche ins einzelne gehende Scheidungen des litterarischen Gutes vorzunehmen. Aufserdem sei durch R. Schneider nachgewiesen, dafs die von Landgraf als spezifisch Pollionisch betrachteten Wörter und Wendungen sich auch bei andern Schriftstellern finden. Um die Mängel der Komposition zu erklären, nimmt Landgraf an, die Schrift sei ein Tagebuch. Auch diesen Teil der Hypothese bestreitet Schanz, indem er auf die eingestreuten Reden und auf das völlige Schweigen des Autors über seine Person verweist. —

Der vierzehnte Halbband bringt die griechischen Sakralaltertümer von P. Stengel und das Bühnenwesen der Griechen und Römer von G. Oehmichen. Die Einleitung zu den Sakralaltertümern bietet eine kurze Charakteristik der griechischen Religion, welchen die sakralen Einrichtungen doch entsprossen sind. Den Hauptstoff bildet, was wir von den Gottesdiensten in Attika und an einigen Brennpunkten des religiösen Lebens der Hellenen, wie Delphi und Olympia, wissen. Abweichende Kultuseigentümlichkeiten anderer Staaten und Städte werden nur gelegentlich erwähnt. Die Darstellung fufst auf Lobecks Aglaophamus, K. Fr. Hermanns Antiquitäten, den griechischen Altertümern von Schoemann und dem neuen Material, welches seit dem Erscheinen dieses Buchs die Inschriften zugeführt haben. Die Darstellung umfafst alle äufseren Einrichtungen und Handlungen, welche auf das religiöse Leben Bezug haben. Der erste Abschnitt handelt von den Kultusstätten, den Altären, den Tempeln, deren Einrichtung geschildert, deren Zweck und Bedeutung nach allen Seiten erörtert werden. Ein zweiter Abschnitt beschäftigt sich mit den Kultusbeamten, den Priestern und ihren Gehilfen, den Sehern und Weissagern, mit reichen, klaren und anziehenden Erörterungen über alle Formen der Mantik und der Orakel. Sodann folgt eine Darstellung der Kultushandlungen, vor allem der Opfer, der Reinigungen und Sühnungen, sowie der Mysterien. Ein viertes Kapitel handelt von den Nationalfesten der Griechen, vornehmlich von den olympischen

Spielen. Fünf beigefügte Tafeln geben mit Umsicht ausgewählte und sorgfältig ausgeführte Abbildungen zu den Kultusaltertümern.

Für die Schilderung des Bühnenwesens der Griechen und Römer bieten die Arbeiten G. Hermanns, Boeckhs, Welckers, O. Müllers, Ritschls und Wieselers die Grundlage. Zunächst werden eingehend die staatlich-gesellschaftlichen Grundlagen der attischen und dann der römischen Bühnenspiele behandelt. Daran schliefst sich eine Erörterung über die äufseren Mittel der Darstellung, über das Theatergebäude, über die Ausstattung der Räume und der Darsteller. Den Schlufs bildet die Darstellung selbst, die Auswahl und Bearbeitung der Stücke, ihre Einübung und Vorführung mit allen sich daran schliefsenden Gebräuchen und Gewohnheiten. Dem Ganzen ist der Grundrifs des Theaters zu Epidaurus und der Aufrifs und Durchschnitt des Bühnengebäudes in Orange hinzugefügt.

Berlin. O. Weifsenfels.

C. Stegmann, Lateinische Schulgrammatik. Fünfte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1890. X und 250 S.

Die neue Auflage ist, wie auch die Vorrede sagt, im wesentlichen unverändert geblieben, zeigt jedoch im einzelnen eine grofse Zahl von Abweichungen, die durchweg fleifsige Benutzung der einschlägigen Litteratur und das Streben des Verf.s nach Vervollkommnung seines Buches bekunden. Ich führe von denselben nur die wichtigsten einzeln auf und zwar zunächst die aus der Formen- und Wortbildungslehre.

§ 6 werden die Collectiva und die Stoffnamen als Unterarten zu den Concretis gerechnet, was nach der von letzteren gegebenen Definition notwendig war. — § 19 ist die überflüssige Regel von der Auffindung des Stammes aus dem Gen. Plur. der dritten Deklination gestrichen. — § 24 zeigt eine entschiedene Verbesserung dadurch, dafs für die einendigen Adjektiva die Trennung des Abl. Sing. vom Gen. Plur. beseitigt und so aus zwei Regeln eine gemacht ist; sachlich weicht, so viel ich sehe, die neue Fassung von der früheren nicht ab. (§ 44, 3 Anm. wiederholt zum Teil, was hier unter Nr. 3 gesagt ist, und konnte durch Verweisung gekürzt werden.) — In § 40, 2 ist — entsprechend dem folgenden Paragraphen, in welchem auch für mehrere Casus des Plurals doppelte Endungen angenommen sind — *i* als selbständige Genetivendung neben *is* angegeben, während bisher jenes als aus diesem entstanden bezeichnet wurde. Nr. 5 über den Abl. Sing. ist berichtigt; denn ein Spur des alten *d* liegt weder in der Dehnung des Endvokals von *mensa*, *horto* etc. vor noch in dem *e* der konsonantischen Stämme, welches als ursprüngliche Endung des Instrumentalis angegeben wird (und auch wohl aus dem *i* des Locativus entstanden ist). — § 52 hat einen Zusatz über *et* bei der Verbindung von Hunderten mit Zehnern oder Einern erhalten.

— In § 84 ist neu *desipere* unter *sapere*, in § 97 *cogitare de* = denken an. — Für § 90 sind Bemerkungen des Ref. in der Rezension der 4. Aufl. berücksichtigt worden. — § 101 fehlt jetzt *ile* unter den Ableitungssilben der Substantiva, dagegen wird § 103 unter den Adjektiven *ovile* mit dem Zusatze sc. *stabulum* erwähnt. — Die Anmerkung in § 102 über *contemptus* = verächtlich u. s. w. ist aus der Wortbildungslehre, wohin sie garnicht gehörte, entfernt und dem grammatisch-stilistischen Anhang § 262 eingefügt. — § 107 werden richtig *in* und *nec* nicht mehr unter den Praepositiones inseparabiles, sondern getrennt von diesen als „negative Wörtchen“ angeführt.

Aufserdem ist an nicht wenigen Stellen für gröfsere Kürze oder Klarheit des Ausdrucks gesorgt, manches sachlich genauer angegeben, selteneres (wie der Acc. Plur. *domus* § 29 und *ficus* und *laurus* unter den Substantiva abundantia § 36) gestrichen und die Quantitätsangaben namentlich auf positionslangen Silben berichtigt. Besserem Verständnis dienen die Zusätze in § 41, 3 und § 78 Anm.; dort wird der Dativ-Ausgang *ibus* bei den konsonantischen und den *u*-Stämmen aus der Analogie der *i*-Stämme erklärt, hier *amandum* est = „man mufs lieben“ durch die Übersetzung „es mufs geliebt werden“ vermittelt.

In der Syntax ist § 113, b nach dem Vorschlage des Ref. ZGW. 1890 S. 129 verbessert. Doch konnte „Collectiva“ nach der in § 6 vorgenommenen Änderung, vielleicht auch die ganze Klammer fehlen. — Die Streichung des adverbialen Accusativs *id genus* § 124 Anm. stimmt mit Schmalz, Syntax² § 57 Anm. 3. — § 137 wird unter den Verben, die stets *a* haben, auch *abhorrere* genannt. — Gestrichen sind § 164, c Anm. 2 die Verbindungen *nusquam gentium* und *nusquam terrarum*, die sich bei Cic. nicht zu finden scheinen, § 165 die unnötige Anm. über *par* und *dispar* nach des Ref. Vorschlag und § 168 *haberi* unter den Verben des Geltens nach des Verf. Abhandlung in den Neuen Jahrb. Bd. 142 S. 29 ff. — In § 170 ist die Übersetzung von *mea interest* korrigiert, ebenso nach des Ref. Bemerkung die Regel in § 177, da in den angegebenen Fällen die Hineinziehung des Beziehungswortes in den Relativsatz nötig ist. — § 187 wird bei *cogo*, *prohibeo*, *assuefacio*, *doceo*, *arguo* und *insimulo* nicht mehr ein blofs „scheinbarer“ Acc. c. inf. angenommen, sondern der Acc. c. inf. bei diesen Verben dem bei *iubeo*, *veto*, *patior*, *sino* u. s. w. gebräuchlichen gleichgestellt. Die Bezeichnung „scheinbarer“ Acc. c. inf. war eine unglückliche; doch liegt der Unterscheidung von zwei Arten dieser Konstruktion etwas Richtiges zu Grunde. *Doceo te rebus tuis contentum esse* ist = „ich lehre dich mit deinen Verhältnissen zufrieden sein“ und „ich weise nach, dafs du mit deinen Verhältnissen zufrieden bist“; *audio te dicere* = „ich höre dich sagen“ und „ich höre (von anderen), dafs du sagst“; in den ersten beiden Übersetzungen findet ein Zusammentreffen eines

Objektsakkusativs mit einem Objektsinfinitiv statt, in den letzten werden Acc. und Inf. als ein zusammengehöriges Ganzes betrachtet, das vom regierenden Verbum abhängt; jenes ist die einfachere und ursprüngliche, dies die entwickeltere Form der Konstruktion (s. Schmalz, Syntax[2] § 224). Im einzelnen ist allerdings eine Unterscheidung zwischen beiden Formen nicht überall mehr möglich. Das Deutsch der Gegenwart kennt fast nur die einfachere Form (bei „sehen, hören, lassen, heifsen, lehren"; „ich höre dich kommen" = „ich höre dich" + „ich höre kommen"); die entwickeltere (*ih weiz in walten*; *ich achte es billig sein* Luther) ist ausgestorben und höchstens in Fällen wie „der Kasus macht mich lachen", „ich fühle das Unglück nahen" anzunehmen. Beim Unterrichte empfiehlt es sich, von der beiden Sprachen gemeinsamen einfacheren Form auszugehen und nach diesem Gesichtspunkte die Anordnung im Lehrbuche zu treffen (vgl. Schmalz-Wagener § 219 ff.). — Eine gänzliche Umarbeitung hat der § 211 über den Konjunktiv der Futura erfahren, insofern nach den Ausführungen von F. Hartmann in Wölfflins Archiv III S. 337 ff. die Wahl des Konjunktivs durch das zeitliche Verhältnis der Handlung des Nebensatzes zu der des regierenden Satzes (Gleich-, Vor-, Nachzeitigkeit), nicht mehr danach bestimmt wird, ob die Beziehung auf die Zukunft schon irgendwie ausgedrückt ist oder nicht. Zu Hartmanns Aufsatz vgl. auch Schmalz, „Erläuterungen zu meiner lateinischen Schulgrammatik" S. 31. — § 218 a) wird durch Streichung von „gewöhnlich" die Einführung eines wirklichen Wunsches mit *utinam*, *velim*, *nolim* oder *malim* als notwendig bezeichnet. — Zu § 226 Anm. ist als Beispiel für *ne dicam* hinzugefügt: *Homo inconsideratus, ne dicam audax.* In der benutzten Stelle steht der Genetiv; findet sich *ne dicam* mit folgendem Nominativ? Denkbar wäre, entsprechend dem bei Haacke, Stilistik[2] § 82, 3, b, besprochenen Gebrauch, auch der Accusativ. — In dem stilistischen Anhange hat § 257 den Zusatz erhalten, dafs der Abl. qual. auch von mehreren Personen im Sing. steht. In eine Stilistik, die nur die „Grundzüge" geben soll, würde ich diese Bemerkung nicht aufnehmen. Übrigens ist dasselbe bei *animo* als Abl. modi (doch nicht immer, vgl. Cic. p. Sest. § 31 *attentissimis animis*) und bei *genere* und *loco* der Fall. — Endlich enthält § 260 Genaueres als in der früheren Fassung über Substantiva mit subjektiver und objektiver Bedeutung.

Die übrigen Änderungen in der Syntax sind, soviel ich sehe, etwas weniger zahlreich als in der Formenlehre und verhältnismäfsig am zahlreichsten in dem stilistischen Anhange. Es sind: Streichungen von minder Wichtigem und minder Begründetem, Korrekturen im Ausdruck, Berichtigungen von Ungenauigkeiten, Kürzungen durch Weglassung von Überflüssigem, endlich Hinzufügungen neuer Beispiele und — besonders häufig — neuer Über-

setzungen, welche zum Teil das Verständnis vermitteln, wie § 130 „ich widme mich“ zu *studeo* und „mir wird die Überzeugung beigebracht“ zu *mihi persuadetur.*

Frankfurt a. O. H. Eichler.

M. Heynacher, Lehrplan der lateinischen Stilistik für die Klassen Sexta bis Prima. Zweite, vermehrte Auflage. Paderborn, F. Schöningh, 1889. 52 S.

Der Extrakt des Extraktes — für die einzelnen Klassen sorgfältig präpariert, dies Mal auch für Prima (S. 35—52). Ich rechte mit dem Verf. über die Verteilung des Lehrstoffes nicht, ich traue seinem pädagogischen Blick und darf rechtfertigend sagen, dafs ich das Pensum der Sekunda (S. 20—34) auf seine Brauchbarkeit nach Umfang wie Inhalt praktisch geprüft und bewährt gefunden habe. Mein Bestreben ist es auch dies Mal, Heynachers Aufstellungen mit den Fortschritten der wissenschaftlichen Forschung möglichst in Einklang zu bringen. Die 2. Auflage ist auf diesem Wege ein gutes Stück vorwärts gekommen. — Wenn es S. 8 unter Adjektivum im Anschlufs an Rothfuchs heifst: *imperatorem Augustum non magnum ducem fuisse putant* „kein grofser Feldherr“, so ist das natürlich für einen Quintaner schön und gut; aber der Primaner, der das repetieren soll, „damit es nicht unter die Schwelle des Bewufstseins sinke“, darf doch kaum um ein Beispiel wie dieses betrogen werden: (Cic. ad fam. 7, 3,2) *ex eo tempore vir ille summus nullus imperator fuit.* Über *nullus* = nullius pretii vgl. meine Bemerk. z. B. Phil. Bd. 43 S. 346. Der Amtsgenosse wird selbstverständlich seinen Haupt (Quaest. Catull. S. 5 f.) kennen. Und derselbe Amtsgenosse wird seinen Primanern zu der Bemerkung auf derselben Seite: Lat. Komparativ = deutschem Positiv mit vorstehendem „zu, allzu, etwas“ die Bedeutung von *sero* „zu spät“ und von *serius* „etwas zu spät“ nicht vorenthalten, gerade so wenig, wie er verschweigen wird, dafs auch *multo* beim Superlativ statt des von Cic. p. Sex. Rosc. 33 geneuerten *longe* klassisch ist; Cic. behielt namentlich *multo maximus* bei, vgl. Wölfflin Komparation S. 38 f. — Für „*pontem fecit* er liefs eine Brücke bauen“ (S. 12 unter „Verbum“) weifs ich kein besseres Beispiel als dies: (Curt. 7, 4,25) *quibus* (sc. *iumentis*) *onera portabant.* — Ob wohl *admiratione affici* S. 16 in die Aufgabe der Tertia gehört, ja ob es überhaupt in eine lat. Stilistik gehört? Ich finde es freilich noch in der allerneuesten vortrefflichen Grammatik von Schmalz-Wagener, aber so viel ich weifs, ist es nur an einer Stelle nachweisbar: Cic. de off. 2, 37 *admiratione autem adficiuntur ii, qui anteire ceteris virtute putantur.* Ich glaube, wir können diese eine Stelle vergessen, zu Gunsten von *admirationem habere* (*excitare*), um so mehr als unsere Schüler mit *afficere*, diesem Mädchen für alles, erfahrungs-

gemäfs viel zu viel operieren. — Auf derselben Seite steht unter „Präposition": „Der Lateiner vermeidet die unmittelbare Verbindung zweier Nomina durch Präpositionen". Dazu stimmt wenig, was auf der folgenden Seite gesagt ist: „die unmittelbare Verbindung zweier Substantiva durch Präpositionen ist bei Caesar häufig", und ebenso wenig stimmt dazu der Sprachgebrauch des Cic., bei dem *perfuga a Pyrrho*, *nuntii a rege*, *epistulae ad Alexandrum* u. s. w. durchaus nicht zu den Seltenheiten gehören; vgl. C. F. W. Müller zu Cic. de off. S. 30. — Dafs „nur" unübersetzt bleibt in *raro*, *unus*, *pauci*, *paulum* (S. 17), ist richtig, aber statt eines *paulum*, was doch seltener „nur wenig" bedeutet, würde ich *tantum* oder *ita* gesetzt haben. — Ist wirklich eine Wortstellung, wie diese: *exspectatione celerius*, „fest" (S. 19)? Liv. 1, 53,4 hat *lentius spe*, und *latius opinione*, *plus aequo*, *longius necessario* ist nicht zu beanstanden. — Für die „Prägnanz" S. 21 bietet Liv. ein schönes Beispiel 10, 26,1 *suo aut rei publicae periculo consulere*. — Ob die Abstrakta im Lateinischen in der That so selten Subjekt des Satzes sind, wie H. S. 22 meint, weifs ich nicht, von *oratio* weifs ich das Gegenteil, und ebenso weifs ich, dafs Substantiva, die mit Verbis sentiendi oder declarandi dem Sinne nach zusammenhängen, schlank weg ohne verbindendes Verbum — das H. S. 23 fordert — den Acc. c. inf. regieren. Ich habe selbst verschiedentlich darüber gehandelt, z. B. Rhein. Mus. Bd. 37 S. 587, Phil. Bd. 44 S. 482, neuerdings hat Stegmann den Gegenstand N. Jahrb. Bd. 142 S. 35 ff. eingehend untersucht. — Wie der Lateiner Umschreibungen dieser Art: „Socrates war der erste, welcher" durch Stellung und Betonung ersetzen soll (S. 27), ist mir unklar. Auf derselben Seite steht zu lesen *ipse quoque* = *item*. Das wird aller Orten gelehrt. Wäre dem wirklich so, dann müfste es ein Leichtes sein, über alle die Stellen ins reine zu kommen, wo die Lesarten zwischen *item* und *idem* schwanken. Nun ist das bekanntlich aber sehr schwer, obwohl *idem* nimmermehr = *ipse quoque* sein kann. Liv. sagt 1,37,2 *ea quoque res in pugna terrorem attulit Sabinis et fusis eadem fugam impediit*. Er hätte statt *eadem* auch *item* sagen können. Warum? Weil *item* zwei Prädikate vergleicht ohne Rücksicht auf die Gleichheit oder Verschiedenheit des Subjekts resp. des zugehörigen Substantivs (*item fusis fugam impediit*, *ut in pugna terrorem attulit*). *Idem* und *ipse quoque* (*ipse etiam*, *etiam ipse*, *ipse*, *et ipse*) aber sind bekanntlich durch diese Gleichheit oder Verschiedenheit des Subjekts bedingt, die Verschiedenheit oder Gleichheit der Prädikate steht damit im engsten Zusammenhang. — Zu *vel ex hoc* = schon hieraus S. 32 würde ich vor *elucet* warnen, das trotz C. F. W. Müller immer wieder falsch für „hervorgehen" gebraucht wird, und statt *usque eo non*, *adeo* (*ita*) *non* würde ich setzen *usque eo non*, *ita* (*adeo*) *non*. — Betreffs der Auslassung der Präposition vor dem Relativum S. 33 be-

ziehe ich mich auf das, was ich in dieser Ztschr. 1887 (S. 293 f.) angemerkt habe. — Bei *per fas et fidem decepti* S. 35 denkt der Lehrer an Usener, und dem Primaner sagt er: *per* (*παρά*) „darüber hinaus, wider.“ — Dafs *quis* in negativen Fragen = „wo ein“ ist S. 43, kann leicht mifsverstanden werden, und wenn ebenda gelehrt wird: „Zwei Fragen oder Ausrufe werden im Lateinischen zuweilen in einen Satz zusammengezogen, während der Deutsche zwei Sätze hat“, so wird der aufmerksame Schüler über das „zuweilen“ eine Auskunft verlangen, die ihm so gegeben werden mufs: „wenn beide sich gegenseitig bedingen“ (C. F. W. Müller zu Cic. de off. S. 126). — „*At dixerit quis* (ebenda) zur Einführung eines Einwurfs, den ein anderer macht“, kann bedenkliche Folgen haben. Es versteht sich, dafs es heifsen soll: *At, dixerit quis*. — Nach *nihil aliud* endlich (S. 44) dulde man nur *nisi*, nicht *quam*.

Aurich i. Ostfr. Ferd. Becher.

L. Kraufs, Griechische Stilübungen für Prima. Ansbach, Brügel u. Sohn, 1890. IV u. 154 S. 8.

Unter den neuerdings erschienenen oder neu aufgelegten griechischen Übungsbüchern für obere Klassen zeichnet sich das genannte unzweifelhaft durch geschickte Anlage und Auswahl sowie Sorgfalt in der Ausführung vorteilhaft aus. Die Texte selbst (S. 1—119) sind allerdings von verschiedener Länge (22—34 Zeilen) und anscheinend nicht gerade nach der Schwierigkeit geordnet, doch in angenehmer Abwechslung des Inhalts; meist nach alten Schriftstellern frei bearbeitet, einige auch neuester Geschichte entnommen. In diesen letztern besonders hätten unseres Erachtens die Fremdwörter (delikat, Kommandant, Konivenz, Prestige, Promenade, Terrain u. a.) deutschen Platz machen können. Doch helfen hier wie sonst die unter die einzelnen Stücke gesetzten, allmählich abnehmenden Anmerkungen über die nächsten Schwierigkeiten hinweg; sie enthalten u. a. grammatische Hinweisungen auf Koch, Kurz, Englmann-Rottmanner, auch wohl auf Autenrieths „Moduslehre“ und des Verf.s „Griechische Partikeln“. Nicht selten ist diese Gelegenheit benutzt, auf lat. Parallelen hinzuweisen, bisweilen vielleicht ein unnötiger Umweg; z. B. wenn im Texte Termin („Tag“ stünde da ebensogut), in der Anmerkung *dies* steht, im angehängten alphab. Wörterverzeichnis dann: Tag *ἡμέρα*. Dieses soll „schwächeren Schülern“ Rechnung tragen. Die Versuchung, hier zu weit zu gehen, liegt erfahrungsmäfsig nahe; immerhin hätten beispielsweise Bürger *πολίτης*, schön *καλός*, Schwester *ἀδελφή*, Sonne *ἥλιος*, Tod *θάνατος* u. ä. für Primaner fehlen können. Bei Thür(e) *θύρα* hätte ich wenigstens *θύραι* hinzugesetzt. Vermifst wird nur etwa: Hypates *Ὑπάτης, ου*, und bei *Ἥρ* der Accent *Ἡρός*. Bei *Ναπολέων* konnte ge-

trost der Gen. -ωνος angegeben werden. Der wohl aus Venedig stammende Name (ich fand ihn früh bei Muratori) lautet stets Napoleone, und griechisch haben wir ja auch *Λεωνίδας* neben *Λεοντίδας*. Für die Völkernamen empfiehlt sich wohl (um die Genetivangabe zu sparen) stets die Pluralform; also wie Allobroger *Ἀλλόβριγες*, so auch *Ἀχαιοί*, *Ἄραβες*, *Μακεδόνες* u. a. Im allgemeinen wäre bei Schreibung der Eigennamen mehr Gleichmäfsigkeit zu wünschēn. Neben Adeimantos, Armenios, Asteios, Kephalos, Thrakerin begegnen Aristides, Darius, Pisander, Thucydides u. s. w., neben Alkibiades auch Alcibiades; häfsliche Mischungen sind Piräeus, Kephisodorus, Zakynthus u. a. Die „Regeln der Rechtschreibung" lassen hier doch sicher noch überall Freiheit. Der Ausdruck „Stilübungen" im Titel beruht allerdings wohl auf amtlichem Sprachgebrauch; sachlich scheint er wenig mehr zu empfehlen. Die Übersetzungen ins Griechische können unsers Erachtens nur noch als Prüfungen der für das sichere Verständnis der Schriftsteller unentbehrlichen grammatischen Kenntnisse beibehalten werden und fielen am besten in der Oberklasse ganz weg. Aber so lange wir sie haben, wird das auch durch Papier und Druck äufserlich ansprechende Buch von L. Kraufs wohl brauchbar sein.

Zerbst. G. Stier.

K. Menge, Ausführliche Dispositionen und Musterentwürfe zu deutschen Aufsätzen für obere Klassen höherer Lehranstalten. Leipzig, B. G. Teubner, 1890. 215 S. 8.

Das vorliegende Werkchen, welches, wie der Titel zeigt, ausführliche Dispositionen und Musterentwürfe zu deutschen Aufsätzen enthält, ist für den jungen Deutschlehrer in Prima bestimmt, dem es einen Anhaltspunkt für die Besprechung vor oder nach der Korrektur nebst vorbeugenden Winken und orientierenden Bemerkungen bieten soll. Da der Verf. an mehreren grofsen Gymnasien längere Zeit mit dem deutschen Unterricht in den oberen Klassen betraut gewesen ist, so steht ihm eine reiche Erfahrung zu Gebote, die er durch ein, wie aus der Einleitung hervorgeht, gründliches Studium der neueren Litteratur über den von ihm behandelten Gegenstand noch weiter gefördert und theoretisch ergänzt und abgerundet hat. Die reiche Erfahrung des Verf.s geht zur Genüge nicht nur aus der Auswahl der Themata, sondern vor allem aus den am Schlusse der einzelnen Entwürfe, sehr oft aber auch sofort bei der in Frage kommenden Stelle gegebenen warnenden oder zurechtweisenden Bemerkungen hervor, die dem jungen Deutschlehrer in Prima viel Verdrufs und Enttäuschung ersparen können. Die Publikation derartiger Erfahrungen, wenn sie durch eine langjährige Praxis gewonnen und durch eingehende Studien abgeklärt sind, ist, zumal bei einem so schwierigen Unterricht, wie dem deutschen Aufsatz, immer

eine willkommene Erscheinung. Unsere Erfahrung auf diesem Gebiet kann nicht genug bereichert werden. Damit allein schon dürfte sich die Herausgabe eines derartigen Büchleins rechtfertigen lassen. Doch zeichnet sich dasselbe durch einige besondere Eigenschaften aus, durch die es sich vorteilhaft von anderen ähnlichen Büchern unterscheidet. Vor allem sei hierbei auf die besondere Wahl der Themata aufmerksam gemacht. Wenn Ref. dabei nicht in jeder Beziehung mit dem Verf. übereinstimmt, so mag dies zum Teil in einer verschiedenen Geschmacksrichtung begründet sein. Bei anderen freilich hat Ref. über ihre pädagogische Zulässigkeit Bedenken. So hält er z. B. Themata litterarischer Art für verwerflich, in welchen der Schüler zu einem Urteil darüber aufgefordert wird, ob der Dichter recht oder unrecht gehabt habe, diese oder jene Dinge zu sagen oder diese oder jene Scene einzuführen. So z. B. das Thema: Über die Bedeutung der Riccaut-Scene in Lessings Minna von Barnhelm. Lessing wird zwar von dem Verf. gegen diejenigen, welche die Scene als unberechtigte Episode bezeichnen, in Schutz genommen, aber Ref. hält es gleichwohl für eine bedenkliche Sache, den Schüler zum Kritiker über einen Dichter zu machen.

Zum Glück ist dies das einzige Thema der Art. Sehr einverstanden ist Ref. mit denjenigen litterarischen Thematen, in welchen der Schüler zur Beurteilung irgend eines vom Dichter geschilderten Vorgangs aufgefordert wird, wie z. B. in dem Thema: „Beurteilung der That des Ritters in Schillers Kampf mit dem Drachen“ oder: „Vater und Mutter in Schillers Glocke“. Dagegen hätte Ref. etwas mehr Themata aus der alt-klassischen Lektüre gewünscht. Sonst verdient es volle Anerkennung, dafs die meisten vom Verf. gewählten Themata litterarischer wie historischer Art meines Wissens wenigstens in der besonderen Art ihrer Fassung und Durchführung neu sind. Dies gilt besonders von den vom Verf. gewählten sogenannten allgemeinen Themata. Über die Zulässigkeit der allgemeinen Themata hat sich Ref. in dieser Zeitschrift 1889 ausführlich geäufsert und die Frage, wenn auch mit Einschränkung, bejaht. Danach scheint es dem Ref. doch zweifelhaft, ob der Verf. gut daran gethan hat, von den 62 Themen, die sein Buch enthält, die gröfsere Hälfte gerade dieser Gattung, nur ein Drittel der Geschichte und einen nur verhältnismäfsig kleinen Teil der Lektüre zu entnehmen. Doch die Auswahl selbst ist eine vorzügliche, und auch insofern hat der Verf. einen glücklichen Griff gethan, als er die sehr bedenklichen moralisierenden Themata aus seiner Sammlung im allgemeinen ausgeschlossen hat.

Nach der Ansicht des Ref. liegt indes der Schwerpunkt dieses Büchleins gar nicht in der Wahl der Themata, sondern in deren besonderer, durchaus selbständiger, scharfer und geistvoller Auffassung und Durchführung.

In der Dispositionsanlage ist vor allem hervorzuheben, dafs die Gedankengliederung nicht, wie manche Dispositionsbücher, nur nebeneinander gestellte koordinierte Begriffe, sondern eine wirkliche Gedankenentwickelung bietet. Der Verf. befindet sich dabei vollständig in Übereinstimmung mit den Forderungen von Laas und den Ausführungen des Ref. in dieser Zeitschrift (1882 S. 593 ff. und S. 617 ff.), unterscheidet sich aber von Laas wesentlich dadurch, dafs er nicht nur in der Theorie — denn die Laasschen Themata befolgen zum grofsen Teil die von ihm in diesem Punkte gegebenen Regeln nicht —, sondern auch in der praktischen Durchführung die Forderungen der formalen Logik mit dem dialektischen Gedankenfortschritt in Einklang bringt und so nicht blofs eine äufsere nach Gattungs- und Artbegriffen logisch geordnete Einheit, sondern eine stufenweise sich entwickelnde Gedankengliederung giebt. Im Zusammenhange damit steht, dafs der Verf. ein grofses Gewicht auf die Übergänge, besonders die von ihm sogenannten inneren Übergänge legt, wobei er durch Angabe verschiedener Gesichtspunkte, durch welche dieselben gewonnen werden können, Einseitigkeit und Trockenheit vermeidet und zum Nachdenken anspornt. Was die äufsere Form der Disposition betrifft, so weicht Ref. insofern von dem Verf. ab, als er es praktisch gefunden hat, dafs dieselbe immer in einem vollständigen, wenn auch kurzem Satze gegeben wird, da die Auslassung des Verbums oder sonstiger Satzteile leicht zu Unklarheiten führen kann (man vgl. z. B. S. 27 die Einteilung: I. Gründe, die in ihm selbst liegen, II. Seiner Schüler). Auch bei der Propositio ist es wünschenswert, dafs sie immer in einem vollständigen Satze und nicht blofs fragmentarisch gegeben werde. Auch hätte Ref. gewünscht, dafs bei der Propositio der Verf. etwas mehr die Lehre von Laas über die thematische Aussage verwertet hätte, die mit zu dem Brauchbarsten gehört, was wir seinem Buche über den deutschen Aufsatz entnehmen können.

Sehr dankenswert sind die von dem Verf. bei jedem Thema für Einleitung und Schlufs angegebenen *τόποι*. Dabei werden die einzelnen möglichen Einleitungen häufig kritisch abgewogen und mit Gründen dargethan, warum gerade diese Einleitung für einen Aufsatz besser passe als eine andere. Dafs die Einleitung manchmal in Form eines Problems erscheint, dessen Lösung die Aufgabe der Arbeit sein soll, erweckt für das Thema von vornherein ein gewisses Interesse. Ebenso erwünscht sind die Angaben über die möglichen verschiedenen Schlufsformen, sowie die sich hieran schliefsenden Bemerkungen, in denen auf die beste Art der Behandlung des Aufsatzes überhaupt hingewiesen wird.

In inhaltlicher Beziehung bieten die von dem Verf. behandelten Themata gleichfalls viel Neues. Überhaupt hat der

Verf. es darauf abgesehen, auch zur Bereicherung mit Ideen beizutragen. So wird bei den historischen Themata immer Rücksicht auf die Quellen genommen, zu deren Lektüre der Schüler hingewiesen werden soll. Sehr willkommen werden dem Lehrer ebenso die zahlreichen Citate und Parallelstellen sein, welche der Verf. aus dem reichen Schatze seines Wissens bietet, wogegen er andererseits mit Recht dem Lehrer vorschreibt, den Schüler selbst vor zu vielen und zu langen Citaten zu warnen. Auch sieht er mit Recht darauf, dafs dem Schüler bei der Besprechung des Themas immer aufs neue gewisse Grundbegriffe der Psychologie vorgeführt werden.

Schliefslich sei noch bemerkt, dafs der Verf. in der Behandlung der allgemeinen Themata sich vielfach an die von Mathias (Gymnasium 1889 S. 697 ff.) und vom Ref. (in dieser Zeitschr. 1889 S. 65 ff.) empfohlene Methode gehalten hat, wie z. B. in einem Horazthema, in welchem er einen allgemeinen Satz des Horaz nicht abstrakt beweisen läfst, sondern aus dem Inhalt und Geist der Stelle selbst entwickelt; überhaupt befolgt er den in den genannten Abhandlungen für diese Art von Thematen empfohlenen Grundsatz, die Lektüre, wo es nur immer geht, in ausgiebiger Weise zu verwerten. Auch darin schliefst er sich dem Ref. an, dafs er vor zu weit gehender Verallgemeinerung der Behauptung warnt. Damit hängt zusammen, dafs der Verf. hier überall auch von der Chrie abgesehen hat, welche zu Phrasen und Störung der eigentümlichen Gedankenentwickelung führt.

Im übrigen wäre noch dies und jenes anzuführen; wir begnügen uns mit dem Gesagten, aus dem hervorgeht, dafs der angehende Lehrer des Deutschen in den oberen Klassen das Büchlein mit grofsem Vorteil zur eigenen Belehrung und zur praktischen Verwertung in der Schule benutzen wird.

Mannheim. M. Zoeller.

K. Müllenhoff, Deutsche Altertumskunde. Erster Band, neuer vermehrter Abdruck, besorgt durch Max Rödiger. Mit einer Karte von Heinrich Kiepert. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1890. XXXV und 544 S. 14 M.

Der erste Band von Müllenhoffs Deutscher Altertumskunde erschien vor zwanzig Jahren; eine neue Auflage war nötig geworden; sie liegt nun vor. Max Rödiger hat sie besorgt, mit all der Pietät, die ihn Jahre seines Lebens an die Erfüllung eines Vermächtnisses des „grofsen und geliebten Toten“ setzen läfst (S. XXXII). Rödiger betrachtet die Deutsche Altertumskunde als ein historisches Denkmal für ihren Urheber und ist nicht gesonnen, das von Müllenhoff Hinterlassene nach eignem oder fremden Ermessen umzuarbeiten. Der Neudruck sieht dem Originale wie ein Zwillingsbruder ähnlich, die Seiten stimmen bis aufs Wort genau. Müllenhoffs nachträgliche Notizen und Randbemer-

kungen sind, wo es zwanglos geschehen konnte, in und unter den Text gesetzt; sonst, eckig umklammert, unter die Nachträge und Berichtigungen aufgenommen. Neu angelegte Namen- und Sachregister erleichtern den Handgebrauch. Rödigers Verfahren verdient Dank und Anerkennung.

Niemand wird erwarten, dafs hier auf den Inhalt des Bandes eingegangen werde. Die Ergebnisse dieser vorbereitenden Untersuchungen, wie z. B. Zinn und Bernstein die Seefahrer des Altertums aus dem Mittelmeer gen Norden lockte, wie Pytheas von Massalia, im 4. Jahrh. v. Chr., die deutsche Nordseeküste entdeckte, sind Gemeingut geworden. Wer schöpfen will, trete selbst an die Quelle. Sie wird nicht versiegen.

Die Bedeutung der zweiten Auflage liegt nicht in dem, was neu zum Texte zugekommen ist, so bedacht und von Werte jede Notiz von Müllenhoff ist. Vielmehr in der dankenswerten Mitteilung früherer Versuche und Entwürfe. Ein wundersames Material, wichtig für die Geschichte des Buches und die Erkenntnis der eigenartigen Persönlichkeit des Verfassers.

Müllenhoff hatte von vorn herein, erst dunkel empfindend, dann mit heller Aussicht, die deutsche Altertumskunde als sein Lebensziel ins Auge gefafst. Da trat 1848 Jacob Grimm mit seiner „Geschichte der deutschen Sprache“ hervor: die Geschichte aller deutschen Völker sollte tiefer, als bis dahin geschehen war, aus dem Quell unserer Sprache getränkt werden. Das Buch hatte einen ungewöhnlichen Erfolg. Müllenhoff war unzufrieden; man liest erschrocken die harten Worte, die er damals in seinen Briefen an Weigand äufserte (Stengels Beziehungen der Gebrüder Grimm zu Hessen II 354). „Es wird hohe Zeit (schreibt er auch) etwas Rechtes und Ernstes dawider zu setzen“. Diese Tendenz kommt in Müllenhoffs ältesten Blättern, allerdings in mafsvollerer Form, zum Ausdruck. Sie sind zwar später von ihm selbst zurückgelegt worden, aber das ursprüngliche polemische Gepräge ist dem Werke verblieben. Es steht auch darin in greifbarem Gegensatze zu Jacob Grimms Darstellung, die in sich ruhend alles Aufsenliegende ferne hält (vgl. Grimms Vorrede S. X) und wie ein Kunstwerk zum Genusse führt, — Müllenhoffs Deutsche Altertumskunde will von jedem Leser im Schweifse seines Angesichtes studiert werden. Man stelle sich zu Grimms Grundgedanken, wie man wolle: wie hat das Buch gewirkt! welch Verdienst wäre es allein, zu Müllenhoffs grofsem Werke den Anstofs gegeben zu haben! Jacob Grimm hob die Ausarbeitung seiner Bücher niemals früher an, als bis der Druck beginnen sollte. Auf diese Weise ist sowohl die deutsche Grammatik (Kl. Schr. 6, 348), wie die Geschichte der deutschen Sprache entstanden (Vorrede VIII); er schrieb in hervorragendem Mafse gesprochene Sprache. Bei Müllenhoff ist es erschütternd zu sehen, wie das Material sich vor ihm türmt, seine Hand jedoch nicht leicht genug arbeitet, die Massen

zu bewältigen. Er formt und formt, sich selber nicht zu Danke, ein ganzes Menschenalter hindurch, verbraucht in diesem Ringen ein gut Teil seiner Kraft, — und sein Werk bleibt unvollendet.

Müllenhoff geht 1850 an die Arbeit. Sie scheint vorzuschreiten. Aber (gesteht er 1855 Weigand) „wenn man so viele Jahre im Stoff und Detail gelebt hat, so wird einem das abstraktere Denken doch beinahe fremd, und es gehört ein hartes Ringen dazu, ehe man das wieder in das Leben der Erfahrung umsetzt. Jetzt bin ich am Ziel und brenne fast vor Ungeduld die solang bedachte Sache zu Papier zu bringen“. Er hofft bis Ostern die „Einleitung“ zu überwinden, und zu Ende der Michaelisferien soll dann der erste Band fertig sein! Die Blätter, aus jener Zeit datiert, hat Rödiger noch im Nachlafs gefunden. Immer neues Ansetzen, neues Verwerfen. Nach tagelangem Bemühen kommt wohl ein einziger Satz zu Stande. Das Ergebnis dreizehnjähriger Arbeit an der Einleitung sind 1868, als der Druck des ersten Bandes in Aussicht stand, zehn zur Hälfte beschriebene Quartseiten. Sie genügen auch noch nicht, und schliefslich endet das Vorwort des ersten Bandes (1870) mit der Aufwerfung der Fragen, die in der Einleitung hatten beantwortet werden sollen.

Rödiger teilt die bedeutsamsten Blätter mit. Tiefernst gedacht, graniten geschrieben. Das Leben unserer Nation ist Kampf um das Ideal. Ihr Dasein beginnt mit der Ausbildung eines Ideals, das ihrem Wesen Gestalt und Einheit gab. Unsere Nation mufste in steter Fortentwickelung dieser Aufgabe bei dem Ideal der Menschheit anlangen. Dies geschah, als Winkelmann die versunkene Schönheit Griechenlands wieder ans Licht brachte und Goethe und Schiller im Verein das unveränderliche Ziel im reinen Humanismus fanden. Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen bezeichnen Müllenhoff den Höhepunkt. Der Zweck der deutschen Altertumskunde ist für ihn, die ersten Stufen der innersten Entwicklung unserer Nation von ihrem Ursprung an zu bestimmen und nach und nach vollständig darzulegen.

Rödiger gerät hier auf einen „Abweg“, — auf den ich gern mich locken lasse. Er tritt in Müllenhoffs, in seinem Sinne dafür ein, dafs die Nibelungen wieder in der Ursprache auf unsren Gymnasien gelesen werden. Ein Knabe, der höherer Bildung zustrebt, sollte der Muttersprache nicht wie einer ausländischen gegenübertreten. Ein Schritt rückwärts, zum Mittelhochdeutschen, vermag seinen Blick für den Bedeutungswandel zu schärfen, der Wortform einen Inhalt zu geben. Nur historische Vertiefung des Sprachgefühls kann das rechte Verständnis unsrer klassischen Werke vermitteln. Unsre Schüler lernen ein Griechisch, das rund ein Tausend Jahre umfafst, — und wir sollten im vaterländischen Gefühl für das, was w i r Grofses und Schönes haben, nicht ein h a l b e s Tausend Jahre zurückgehen dürfen? Welcher Schüler soll altdeutsches Leben in modernen, notwendig schlech-

ten „Erneuungen" lieb gewinnen? Die Zeit, die ihre Erklärung kostet, reicht meistens hin, den Urtext selbst zu lesen. Die Lektüre der echten Nibelungen ist früher nie als Bürde, sondern als Erfrischung von den Schülern empfunden worden.

Bücher haben ihre Geschicke. Je gröfser jene, desto bedeutungsvoller diese. Ein ganzes Jahrhundert hat an der deutschen Altertumskunde geschaffen. Sie ist die Blüte der deutschen Philologie. Die besten Namen, Grimm, Müllenhoff, Scherer, sind mit ihr verknüpft. Sie ist eine Geschichte der deutschen Philologie im höchsten Stile. An der Fortführung des Werkes wird rüstig gearbeitet; das Erscheinen zweier neuen Bände ist für dieses Jahr angekündigt worden.

Berlin. Reinhold Steig.

F. Linnig, Deutsches Lesebuch. Erster Teil. Mit besonderer Rücksicht auf schriftliche und mündliche Übungen. Für untere Klassen höherer Lehranstalten. 9. verbesserte Auflage. Paderborn, F. Schöningh, 1890. XI und 502. 8. 2,65 M.

Die Zahl der Auflagen beweist wohl auch demjenigen, der dieses Lesebuch bisher nicht kannte, seine bewährte Brauchbarkeit. Diese letzte Auflage hätte sich auch eine vermehrte nennen können. Denn vermehrt ist zunächst, wenn auch nur unbedeutend, der Lesestoff.

Dem Abschnitte Märchen ist ein kurzes „Gottes Segen" hinzugefügt, ein Geschichtchen vom ungedüngten Acker, welches hoffentlich nicht zu viele angehende Landwirte zur Nachprobe verführt. Recht hübsch sind aber die Zugaben zu den Fabeln: „Wie der Wolf sich bessert" und „Drei Lehren". Und wie werden die neuen Rätsel von Simrock, Hebel, Rückert und Schiller jung und alt erfreuen! Aber Geibels „Abendfeier in Venedig" für untere Klassen? Aufser diesem Gedicht weist der Abschnitt Lyrische Poesie noch „Das Dorf im Schnee" von Klaus Groth und „Die Schwalben" von Jul. Sturm (Nach Afrika!) neu auf. Vom deutschen Vaterlande endlich enthält jetzt noch Schenkendorfs Lied „Auf den Tod der Königin".

Die wesentlichste Vermehrung dieser Auflage aber besteht in einer Erweiterung des grammatischen Anhangs zu einem Abrifs der deutschen Grammatik. Über die Grundsätze, welche den Verfasser bei der Neubearbeitung leiteten, spricht er sich selbst folgendermafsen aus: „*Es ist mein Bestreben gewesen, durch Übergehung aller der Belehrungen, welche der fremdsprachliche Unterricht dem Schüler zuführt, Raum zu gewinnen für die Aufnahme solcher grammatischer Fragen, die sonst nur in umfangreichen Lehrbüchern behandelt werden, und ich hoffe, dafs es mir gelungen ist, das wichtigste Lehrmaterial für den deutsch-grammatischen Unterricht in diesem kurzen Abrifs, unbeschadet der Genauigkeit der Regeln, zusammenzustellen. Dafs zugleich der Versuch gemacht ist,*

die grammatischen Belehrungen auf wissenschaftliche Grundlage zu stellen, werden die Herren Fachlehrer leicht erkennen, und ich glaube ihrer Zustimmung darin, dafs dem Unterricht an höheren Lehranstalten mit einer anderen Art der Behandlung deutsch-grammatischer Dinge nicht gedient sein kann, im voraus sicher zu sein.“ Diesen Worten scheint das Gebotene völlig zu entsprechen. Der I. Abschnitt (Orthographie) schliefst sich ganz dem „kleinen Puttkamer“ an. Die fünf ersten Seiten (431—435) sind den grofsen Anfangsbuchstaben gewidmet, einem Gebiete, auf dem, wie der Verfasser mit Recht hervorhebt, das amtliche Regelbuch die Schwierigkeiten eher vermehrt als vermindert hat. Alle Vorschriften zeugen von einem gewissen praktischen Sinn, vgl. z. B. die Einleitungsworte des Abschnitts über die Gaumenlaute (S. 439) oder über die Silbenbrechung (S. 449). Dasselbe gilt von den Ausführungen des zweiten Kapitels Wortlehre (S. 450—490). An Einzelheiten fiel mir auf die kategorische Fassung der Regel: Die Adjektive, die auf *er* endigen, umschreiben den Komparativ: heiter, mehr oder besonders heiter. — Die Adjektive auf *isch* bilden den Superlativ gar nicht, oder auf *t* (S. 460). S. 472 steht: schniebe (schnaube), schnob, geschnoben; S. 485 wird *erz* als „eine aus *ἀρχι* angedeutschte Vorsilbe“ erklärt; S. 486 wird halben für halbieren empfohlen. In der Satzlehre (III S. 491—501) hat sich der Verf. mit guten Gründen nach wie vor auf die Zusammenstellung systematisch geordneter Beispiele beschränkt: gerade auf diesem Gebiete müsse das Entwickeln der Regel aus den Beispielen Platz greifen. S. 501 f. wird ganz kurz die Interpunktion behandelt.

So kann sich die neue vermehrte Auflage mit Recht auf dem Titel als eine verbesserte bezeichnen.

Eberswalde. H. Winther.

F. Perle, Sammlung geschichtlicher Quellenschriften zur neusprachlichen Lektüre im höheren Unterricht. Halle a. S., Max Niemeyer, 1889. Dritter Band 110 S., vierter Band 125 S., je 1,50 M.

Aus obiger Sammlung sind vor kurzem Band 3 und 4 erschienen, enthaltend: Englische Parlamentsreden zur französischen Revolution, erklärt von Perle, und Mémoires du maréchal Marmont, livre 21 (1814—1815), von H. Lambeck. Der Herausgabe dieser Schriften liegt die pädagogische Absicht zu Grunde, neben der Förderung neusprachlicher Kenntnisse die geschichtliche Bildung der Schüler zu vertiefen. Dem Ref. scheint dieser Gedanke berechtigt und das Unternehmen dieser Sammlung verdienstvoll. Was man geschichtliche Bildung nennt, besteht in erster Linie darin, dafs man neben den Einrichtungen und Verhältnissen des Vaterlandes und der Gegenwart die eines anderen

Reiches oder die einer anderen Zeit eingehend kennt. Dadurch bekommt man die Möglichkeit zu vergleichen, dadurch gewinnt man die Objektivität und Besonnenheit des Urteils, die von dem gebildeten Menschen erwartet wird. Nun giebt es nicht viele Epochen der Geschichte, deren gründliche Kenntnis leicht zu erlangen ist. Denn es gehört zu derselben, dafs man in das Innere der geschichtlichen Vorgänge eingeführt wird, dafs man die Dinge aus erster Hand kennen lernt und gleichsam das Rad der Zeit umgetrieben werden sieht. Für die Jugend ist aufserdem ein solches Studium wohl nur da recht wirksam, wo es sich auf eine Zeit richtet, die von der Gegenwart, in deren Verhältnissen sie lebt, von Grund auf verschieden ist. Denn dem unentwickelten Verständnis ist ein Vergleichen um so leichter, je verschiedener von einander die verglichenen Objekte sind. Als Gegenstand eines solchen geschichtlichen Studiums bieten sich für die Schule besonders der Untergang der römischen Republik zur Cäsarenherrschaft und die erste französische Revolution. Beide Ereignisse sind uns eingehender bekannt als die Entwickelung anderer Zeiten, wir kennen sie aus der zusammenhängenden Darstellung der Geschichtsschreiber, wir werden durch die Reden beteiligter Personen mitten in die Dinge eingeführt, und durch die Betrachtungen fern stehender, urteilender Personen (Memoirenschreiber, Dichter) werden die Ereignisse in verschiedenen Farben beleuchtet. Durch eine solche vielseitige Betrachtung desselben Gegenstandes lernt der Schüler sich eine Meinung bilden, die von der seines Gewährsmannes unabhängig ist, indem er Parteilichkeit und Erregung des Augenblicks von den Urteilen der Schriftsteller abzieht, und ein gleiches Verfahren wird er später auch auf die politischen Ereignisse der Gegenwart anzuwenden wissen. Die Geschichte jener beiden Zeitabschnitte bietet zugleich den Reiz einer dramatischen Katastrophe, sie zeigt uns, wie aus den Thorheiten und Übertreibungen der Menschen Konsequenzen erfolgen, die zu dem, was dieselben gewollt haben, in gradem Gegensatz stehen, d. h. wie aus einer zügellosen Demokratie sich der Despotismus entwickelt. Dieses dramatischen und ethischen Charakters wegen, der der Geschichte jener Zeitabschnitte innewohnt, ist die pädagogische Forderung zu stellen, dafs der Schüler dieselben vollständig kennen lerne. Die Geschichte der französischen Revolution findet ihren Abschlufs erst in der Wiederherstellung der Bourbonen und in der Demütigung Frankreichs durch die Wiener Verträge. Der Cäsarianische Bürgerkrieg anderseits mufs bis zur Begründung der Herrschaft des Augustus geführt werden und in der Lektüre des Horaz und Tacitus seinen Abschlufs finden.

Die Quellen für eine derartige Behandlung der Geschichte des 2. römischen Bürgerkrieges sind uns durch die Methode des Gymnasialunterrichts geboten, für die französische Revolution müssen sie zum Teil erst erschlossen werden. Die Sammlung

von Perle bietet schätzenswerte Beiträge dazu, und es ist zu hoffen, dafs dieselben im Laufe der Zeit immer noch vermehrt werden. Als Voraussetzung für eine Lektüre dieser Quellenschriften möchte Ref. aber die vorherige Absolvierung eines Kursus der französischen Revolutionsgeschichte fordern, sei es im geschichtlichen Unterricht, sei es in der Lektüre eines französischen Autors wie Mignet. Dabei ist nicht ausgeschlossen, dafs man, um Zeit zu sparen, manches kürzer fafst oder übergeht; aber jedenfalls mufs der Schüler den ganzen Kreislauf dieser Bewegungen erst übersehen, ehe er tiefer in die Einzelheiten eingeführt wird. Denn erst durch die Kenntnis des ganzen Verlaufs gewinnt das Einzelne an Interesse und erhöht das Verständnis.

Dieses Drama der französischen Revolution ist einer der dankbarsten Unterrichtsstoffe für fortgeschrittene Schüler. Sie sehen in demselben einen Kampf der Ideen und Kräfte sich abspielen. Das Streben nach einer Besserung der Staatseinrichtungen steht der Anhänglichkeit an das Hergebrachte gegenüber, die einen machen Freiheit und Gleichheit als naturrechtliche Forderungen (Menschenrechte) geltend, die anderen wollen dem angestammten Königsgeschlechte die Treue bewahren, und dieser Konflikt zieht ganz Europa in seine zerstörenden Kreise hinein. Dafs diese Bewegung in verhältnismäfsig kurzer Zeit ihren Kreislauf vollendet und dafs die Teilnehmer an derselben meistens von der Strafe für ihr Verschulden getroffen werden, das giebt der Darstellung dieser Vorgänge neben dem dramatischen Reiz wohl auch die reinigende Wirkung auf die menschlichen Leidenschaften, die von der Tragödie erwartet werden. Vor allem aber mufs eine eingehende und unparteiische Beschäftigung mit der Geschichte der französischen Revolution den Erfolg haben, dafs man den Staat nicht als ein mechanisches Kunstwerk, sondern als einen belebten Organismus aufzufassen lernt, den man wohl mit vorsichtiger Berücksichtigung der in ihm wirkenden sittlichen und materiellen Kräfte besonnen reformieren, nicht aber nach allgemeinen Theorieen von Grund auf umgestalten darf.

Das Gymnasium hat höchstens zur Lektüre einer kürzeren Geschichte der französischen Revolution ausreichende Zeit. Das Realgymnasium aber sollte sich einen so fruchtbaren Unterrichtsstoff nicht entgehen lassen und demselben vor allem im französischen Unterricht einen breiten Spielraum gewähren.

Aus den eben entwickelten Gesichtspunkten scheint dem Ref. die Veröffentlichung der oben genannten Quellenschriften zur französischen Revolution dem Schulunterricht förderlich. Insbesondere bieten die im 4. Bande enthaltenen englischen Parlamentsreden einen geeigneten Stoff, über jenes Ereignis und seine Entwickelung nachzudenken und sich über dasselbe ein sittliches und politisches Urteil zu bilden. Das im 3. Bande gelieferte Stück aus den Memoiren Marmonts pafst auch äufserlich in den oben gezogenen

Rahmen hinein, thatsächlich dient es aber mehr zur Charakteristik der Bourbonen und zur Begründung ihres späteren Sturzes. Aus diesem Grunde scheint es dem Ref. für die Schule weniger geeignet, wenn sie nicht sehr viel Zeit für diesen Kreis der Lektüre übrig hat. Auch die ganze Darstellungsweise dieses Memoirenabschnittes, das Räsonnieren über die Dinge zum Zweck einer persönlichen Rechtfertigung, steht der Verwendung im Schulunterricht entgegen. Nach Ansicht des Ref. sollte man die Lektüre über die französische Revolution nach Kenntnisnahme von dem ganzen Verlauf in einer zusammenhängenden Darstellung in mehrere Gruppen zerlegen, die die Hauptphasen der Geschichte von 1789 bis 1815 enthalten. Dieselben könnten etwa bestehen in 1) den enthusiastischen Anfängen der Reformbewegung bis 1790, 2) in der Ermordung des Königs und der Jakobinerherrschaft, 3) der Erhebung Bonapartes bis zum Staatsstreich, 4) dem Militärdespotismus des napoleonischen Kaisertums und seiner Herrschaft über Europa, die an dem Kriege von 1806 und dem Frieden von Tilsit zu demonstrieren wäre, 5) in dem Sturze Napoleons, eingeleitet durch seine Unternehmungen in Spanien und Rufsland und fortgeführt bis zu seiner ersten Absetzung. Diesen Gesichtspunkt würde Ref. raten bei der Fortführung der Sammlung ins Auge zu fassen. Für die beiden ersten Abschnitte wäre gewifs auch in den Reden der beteiligten Männer ein reiches Material zu finden, für die beiden folgenden würde allenfalls das Werk von Thiers, zweckmäfsig verkürzt, ausreichen. Die letzte Abteilung würde eine unbefangene oder kritische Darstellung, wie die von Lanfrey, erfordern. Eine quellenmäfsige Vertiefung hat ihre Bedeutung besonders für die Zeit von der beginnenden Reformbewegung bis zur vollendeten Anarchie.

Freienwalde a. O. G. Braumann.

---

1) H. v. Wlislocki, Vom wandernden Zigeunervolke. Bilder aus dem Leben der Siebenbürger Zigeuner. Hamburg, Verlagsanstalt Aktien-Gesellschaft, 1890. 10 M.

Der erste Teil dieses inhaltreichen Buches bringt Allgemeines über Namen, Herkunft, Wanderzüge, derzeitige Verbreitung und Kopfzahl der Zigeuner. Neues kommt dabei nicht zum Vorschein. Pischels Abhandlung über die Heimat der Zigeuner (Deutsche Rundschau, 1883) ist stark ausgeplündert, stellenweise wörtlich abgeschrieben, auch wo sie nicht zitiert wird. Die beiden andern Teile sind wertvoller, weil sie sich mit den Einrichtungen, den Sitten, der Poesie und Sprache der Siebenbürger Zigeuner beschäftigen, mit welchen der Verf. aufs eingehendste sich bekannt gemacht hat. Erst wenn man mit einem Volke zusammen gelebt und seine Sprache erlernt hat, wird man genügend über sein Wesen, auch über die geheimeren Falten seines innerlichen Seins zu urteilen vermögen. Darum lassen sich z. B. neuerdings

Forscher auf dem Gebiete der Indianerkunde in die betreffenden Indianerstämme aufnehmen (keine Tortur der Aufnahmeprüfung scheuend) und wandern mit den nunmehrigen Stammgenossen als als einer der Ihrigen umher. Auf dem nämlichen Wege hat der Verf. die stammechtesten Zigeuner Siebenbürgens, die Wanderzigeuner, gründlich studiert. Wie ansehnlich deren Zahl auch heute noch ist, ergiebt sich daraus, dafs 1880 in Ungarn-Siebenbürgen 75 911 Zigeuner und Zigeunerinnen gezählt wurden, welche die den nordwestindischen Sprachen zugehörige Zigeunersprache noch redeten (also ungerechnet die Zahl der nicht mehr zigeunerisch redenden sefshaften Zigeuner, die von den wandernden Spracharme genannt werden, weil sie grofsenteils ihre Muttersprache aufgegeben haben); von jener Summe fallen aber weit über 50% auf Siebenbürgen.

Dem Forscher über Sitten und Bräuche, über Verbreitung von Märchen und Aberglaubensformen thut sich hier eine volle Schatzkammer auf. Die vom Verf. selbst gesammelten Gedichte und Lieder der Siebenbürger Zigeuner sind stets im ursprünglichen Text mit danebenstehender deutscher Übersetzung wiedergegeben. Eine vollständige Grammatik der Zigeuneridiome Siebenbürgens macht das Buch für den Sprachforscher noch schätzenswerter.

Nur hier und da wird man durch Sprachwidrigkeit im Deutsch des Verf.s unangenehm berührt. „Gelügt“ statt „gelogen“ klingt selbst etwas zigeunerisch; Stielblüten wie „für glückbringend glauben“ bleiben dem Leser nicht erspart. Auf S. 55 werden die braven Badenser in Durlach gar zu „Durchlachern“.

2) M. Geistbeck, Kolonial-Bibliothek. Ein Führer durch die Kolonieen der europäischen Staaten. 1. Bändchen: Britisch-Nordamerika. Britisch-Indien nebst Ceylon. München, Beck, 1891. 2,80 M.

Diese Bibliothek beabsichtigt, die überseeischen Besitzungen der europäischen Staaten namentlich für die Zwecke des Kaufmanns und Landwirts, des Fabrikanten und Gewerbtreibenden bündig und doch zuverlässig zu beschreiben. Das vorliegende Erstlingsbändchen erweckt Hoffnung, dafs dieser schwierigen Aufgabe in erfreulich hohem Grade gedient werden wird. Die britischen Besitzungen in Nordamerika und in Indien werden nach einer kurzen Erörterung über Land und Volk vorzugsweise in wirtschaftsgeographischer Beziehung dargestellt. Nach guten Quellen wird vorzugsweise also Produktion, Handel, Verkehr, Verfassung und Verwaltung gekennzeichnet; nützliche Vermerke über Münzen, Mafse, Gewichte, Preise u. dgl. sind beigefügt und zweckmäfsige orientierende Kärtchen eingedruckt. Der Lehrer wird das Bändchen bei seiner Zuverlässigkeit der Einzelangaben zur Vorbereitung für den geographischen Unterricht gut benutzen können.

Halle a. S. A. Kirchhoff.

Chr. Harms und A. Kallius, Rechenbuch für Gymnasien, Realgymnasien u. s. w. 15. Auflage. Oldenburg, Gerhard Stalling, 1890. VI u. 264 S. 2,25 M.

Das Rechenbuch von Harms und Kallius steht in vorteilhaftem Gegensatze zu vielen Rechenbüchern älterer Art, welche z. T. noch jetzt gebraucht werden. Dafs ein solches Buch sich einen bedeutenden Ruf erworben und eine grofse Reihe von Auflagen erlebt hat, zeugt von einem regen Streben für die Vervollkommnung des Rechenunterrichtes. Das Werk verfolgt hauptsächlich zwei Ziele. Erstens will dasselbe die Abrichtung der Schüler zu dem mechanischen Gebrauche von Rechenregeln verhindern. Aus diesem Grunde enthält dasselbe fast nichts als Beispiele. Die einfachen Regeln soll sich der Schüler nach und nach selbst aus den Beispielen herauslesen. An einzelnen Stellen ist hierzu durch eingestreute Fragen Anregung gegeben. Regeln, welche so zusammengesetzt sind, dafs der Schüler dieselben nicht leicht auffinden könnte, sind ganz vermieden. Zum Beispiel findet sich die gewöhnliche Regel über die Multiplikation der Dezimalbrüche durch Abschneiden von soviel Stellen, als sich im Multiplikator und Multiplikandus finden, gar nicht vor. Man multipliziert zuerst mit der höchsten Stelle des Multiplikators und bestimmt sofort die Stelle des Kommas in dem Teilprodukte. Die übrigen Teilprodukte reihen sich einfach ein. — Unserer Ansicht nach würde eine mäfsige Vermehrung der gegebenen Regeln von Vorteil sein. So sehr es nämlich schädlich ist, die Entwickelung des Denkens zu früh durch Regeln abzuschliefsen, so mufs man doch zugeben, dafs der Hauptinhalt des Stoffes in kurzer Form dem Gedächtnis einverleibt werden mufs, wenn dem späteren Unterricht keine Schwierigkeiten bereitet werden sollen. Der zweite Punkt, in welchem dieses Rechenbuch sich von andern unterscheidet, ist die Strenge der Systematik. Während sonst gerade die Rechenbücher vielfach dem gröfseren Publikum die persönlichen Eigenheiten und Willkürlichkeiten eines Lehrers aufdrängen wollen, so steht dieses Buch wissenschaftlich auf einer solchen Höhe, dafs es zu einer gründlichen Vorbereitung zu dem späteren arithmetischen Unterricht sehr gut dienen kann. Nur in einem Punkte möchten wir ein Bedenken äufsern. Die erste Frage in § 3 über Subtraktion heifst: „Welche Zahl mufs man zu 5 addieren, um 9 zu erhalten?“ Dabei ist auf folgende Bemerkung verwiesen: „Aus der gegebenen Summe zweier Zahlen und der einen dieser Zahlen die andere finden, heifst subtrahieren.“ Von der Bildung des Unterschiedes durch Wegnahme von Einheiten ist nicht die Rede. Wir glauben, dafs hiermit in der Fürsorge für den späteren arithmetischen Unterricht zu weit gegangen wird. Es ist ja denkbar, dafs ein Lehrer, wenn die Schüler der Untertertia die etwas abstrakte Definition „a—b bedeutet diejenige Zahl, welche zu b addiert a hervorbringt“ nicht

schnell genug auffassen, dem Rechenunterricht die Schuld giebt und meint, der Fehler liege daran, dafs in den unteren Klassen eine andere Erklärung des Unterschiedes gegeben worden sei, welche die neue Auffassung erschwere. Wie aber, wenn der Lehrer des Rechnens in Sexta auf dieselbe Schwierigkeit stöfst und verlangt, dafs jene abstrakte Erklärungsweise schon in den Vorklassen die einzige sein soll? Hat es einen Sinn, eine Erklärungsweise, die mehr abstrakt und deshalb schwieriger aufzufassen ist als eine andere, dem Schüler der niedersten Klasse zuzumuten, um die Schüler höherer Klassen, welche diese Schwierigkeit eher überwinden können, zu entlasten? Warum sorgt der Lehrer der Tertia nicht selbst dafür, dafs sein Unterricht an die anschaulichen Erklärungen des früheren Rechenunterrichts anschliefst? Zahlreiche Lehrbücher ziehen es ohnehin vor, die ersten Regeln der Arithmetik durch Wegnahme und Zuzählen von Einheiten, durch Vorwärts und Rückwärtsgehen in der Zahlenreihe anschaulich zu machen oder abzuleiten.

Zu einer eingehenden Besprechung der 15. Auflage dieses bewährten Rechenbuches liegt keine Veranlassung vor. Wir können uns darauf beschränken, die Anerkennung, welche das Buch gefunden hat, als eine wohlverdiente zu bezeichnen.

Metz. Hubert Müller.

H. Kratz, Repetitionsbüchlein (zugleich Materialiensammlung) für den Religionsunterricht an höheren Schulen. Zweite verbesserte Auflage. Neuwied und Leipzig, Heusers Verlag (Louis Heuser), 1890. 106 S. 1,20 M.

Der Verfasser bezeichnet sein Buch, das in kurzen Notizen und skizzenhaften Angaben den gesamten religiösen Unterrichtsstoff umfafst, als „Repetitionsbüchlein“, welches dem Schüler Anhaltspunkte für die häusliche Repetition geben soll und neben jedem Lehrbuche gebraucht werden könne. Die letztere Bemerkung zeugt von unnötiger Bescheidenheit, denn das Buch genügt an sich für den Religionsunterricht; und welche Anstalt würde oder dürfte wohl zwei verschiedene Lehrbücher über denselben Gegenstand den Schülern in die Hand geben? Wir finden in dem Buche alle Hauptpunkte aus der Bibelkunde, der biblischen und Kirchengeschichte, der Glaubens- und Sittenlehre zusammengestellt, ferner ein Verzeichnis der hervorragendsten Kirchenlieder-Dichter, eine Übersicht über das Kirchenjahr und sonst Verschiedenes mitgeteilt, was dem Schüler zu wissen von Nutzen ist, in dem Ganzen somit ein Buch, das als Grundlage für den Religionsunterricht dienen kann. Natürlich bedarf es mehr als ein anderes des lebendigen Vortrages und der mündlichen Erläuterung des Lehrers, worin niemand einen Nachteil sehen wird. Die Anordnung des Stoffes — zuweilen in tabellarischer Form gegeben — ist klar und übersichtlich, und die Kürze des Ausdruckes ein

Vorteil für den Schüler, der Gehörtes repetieren will. — Bei aller Anerkennung des Buches im ganzen aber kann Ref. dem Verf. nicht in allen einzelnen Angaben zustimmen. Die Bemerkung S. 2: „Asch'kenas nach jüdischer Überlieferung Stammvater der Deutschen" hat keine glückliche Fassung. Meint der Verf. die Überlieferung der Genesis selbst oder eine spätjüdische Deutung derselben? In beiden Fällen entspricht die Bemerkung nicht den Ergebnissen der heutigen Forschung; denn mit Asch'kenas ist der nordphrygische Stamm der Askanier gemeint, über welchen man das Nähere in Dillmanns Kommentar zur Genesis findet. Sehr auffällig ist die Namendeutung von Josua und Jesus = der Seiende Hülfe. Das ist doch kein Deutsch. Warum nicht einfach: der Retter, der Heiland? Dasselbe gilt von der Deutung des Namens Jahveh Zebaoth = der Seiende Heerscharen, worin der Verf. zwei selbständige Gottesnamen sieht, unter ausdrücklicher Ablehnung des Jehovah exercituum in der Vulgata (S. 61). Der Name bezieht sich auf Gott als Führer und Schirmherrn der israelitischen Heere, wie sich aus den Worten Davids (1. Sam. 17, 45) ergiebt: Ich aber komme zu dir (Goliath) im Namen Gottes der Heerscharen, des Gottes der Schlachtreihen Israels. Dieselbe Bedeutung liegt vor bei Jeremias 32, 18 in den Worten: der grofse Gott, der Held, Gott der Heerscharen. — S. 97 wird der Elohisten-Urkunde im Pentateuch ein höheres Alter zugeschrieben als der Jahvisten-Urkunde. Diese Auffassung entspricht nicht dem heutigen Standpunkte der Untersuchung. Der sogenannte Jahvist vielmehr hat sich als der ältere erwiesen. — Psalm 104, 4 ist nicht zu übersetzen: der du machest deine Engel zu Winden, sondern: der Winde zu seinen Boten macht. — Die Identifizierung des Apostels Judas Jakobi mit Lebbäus oder Thaddäus findet in der Schrift keine Stütze. — Simon Zelotes oder der Eiferer, bei Matthäus Simon Kananites genannt, hat den letzteren Beinamen nicht von dem Orte Kana, sondern von dem hebr. Verbum kana = eifern. Die Beinamen besagen also dasselbe. — Die Kreuzigung des Petrus in Rom im Jahre 64 (?) kann nur als Sage, nicht als historische Thatsache erwähnt werden. — S. 94 und 95 ist zweimal der Druckfehler „Repitition" übersehen worden.

Berlin. J. Heidemann.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Unser erstes Seminarjahr.

Es ist ein doppelter Grund, der mich bestimmt, die Redaktion dieser Zeitschrift um Abdruck des folgenden Artikels zu bitten. Einmal möchte ich einem und dem anderen Kollegen, der gleich mir mit der Aufgabe betraut wird, ein pädagogisches Seminar zu leiten, Gelegenheit geben, zu vergleichen, die Dinge von anderen Seiten zu betrachten, oder auch nur zu sehen, wie er es nicht zu machen hat, was schon ein grofser Gewinn wäre. Sodann aber drängt es mich, der neuen Einrichtung und allen auf Förderung der methodischen Ausbildung der Lehrer gerichteten Bestrebungen auch schon nach den bisherigen Erfahrungen entschieden das Wort zu reden.

Von den sechs Kandidaten, die mir zu Ostern 1890 als Seminaristen zugewiesen wurden, mufste einer bereits nach einigen Wochen wegen Krankheit entlassen werden. Von den fünf, die verblieben, war einer Mathematiker, einer Historiker und drei hatten die Lehrbefähigung für klassische Philologie, Deutsch und Religion. Dementsprechend wurden ein Mathematiker, ein Historiker und ein Philologe, die Herren Dr. Kind, Oberl. Dr. Wehrmann und Prof. Dr. Haenicke vom Königl. Prov. Schul-Kollegium beauftragt, an dem Seminar mitzuarbeiten und die Verantwortlichkeit für die planmäfsige Unterweisung und Übung der Kandidaten mit dem Direktor zu tragen.

Dafs die vom Herrn Minister von Gofsler unter dem 15. März 1890 in der Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen erlassenen Bestimmungen unserem Verfahren zur Richtschnur gedient haben, brauche ich kaum noch besonders zu sagen. Auch wenn sie nicht amtlich vorgeschrieben wären, man würde doch gut thun, ihnen zu folgen, weil sie einen guten Anhalt bieten und dabei doch, was besonders anerkannt zu werden verdient, der freien Entwickelung und selbständigen Gestaltung erwünschten Spielraum gewähren. Daneben sind für die Einrichtung im allgemeinen die einschlägigen Arbeiten von Zange, Frick und Schiller, namentlich des letzteren überaus lehrreiche Schrift, „Pädagogische Seminarien für das höhere Lehramt“, fleifsig benutzt worden.

a) Die praktische Beschäftigung.

Im ersten Vierteljahre, während dessen den Kandidaten eigene unterrichtliche Versuche noch nicht zugemutet werden sollen, wurden dieselben

zum Besuch der Unterrichtsstunden in der Vorschule wie im Gymnasium angehalten. Der Besuch in der Vorschule dauerte drei Wochen, hierauf wurde im Gymnasium möglichst von unten nach oben vorgeschritten, so wie es am Schlusse jeder Woche für die folgende in einem zu steter Einsicht offen liegenden Arbeits-Buch nach Verabredung bestimmt war. Die Zahl der Stunden, die besucht werden mufsten, belief sich auf acht bis zehn in der Woche. Es wohnten ihnen alle Seminaristen, sie mochten eine Lehrbefähigung für das betreffende Fach haben oder nicht, gemeinsam bei, um vorerst einen Einblick in die verschiedenen Fächer zu thun und einen Überblick über sie zu gewinnen. Um diese Thätigkeit möglichst fruchtbar zu machen, wurde den Kandidaten aufgetragen, auf ganz bestimmte Punkte, wie die Haltung der Schüler, die Disziplin, den Stand der Kenntnisse in der Klasse, die Fragestellung, die Abgrenzung der einzelnen Lehraufgaben, die didaktische Behandlung derselben u. a. m. genau zu achten bezw. sich von den unterrichtenden Lehrern Auskunft geben zu lassen. Diese Wahrnehmungen legten sie in wöchentlich drei bis viermal zu erstattenden schriftlichen Berichten nieder, welche zunächst vom Fachlehrer, dann von mir gelesen und in der nächsten Konferenz beurteilt wurden.

Während der gröfseren Hälfte des Juni erfuhr diese Art der Thätigkeit insofern eine Störung, als von den fünf Seminaristen drei zur Ableistung militärischer Dienstübungen eingezogen wurden. Um so ernstlicher ward die Arbeit nach den grofsen Ferien wieder aufgenommen. Es begannen die Kandidaten, nachdem sie einem bestimmten Unterricht eine zeitlang beigewohnt hatten, sich unter Leitung des dazu bestellten Herrn im Unterrichten zu versuchen, namentlich aber wurden von jetzt an wöchentlich vier auch fünf Probelektionen gehalten und zwar von einem Kandidaten nach dem andern, immer in Gegenwart der übrigen Seminaristen und der am Seminar beschäftigten Lehrer, soweit diese nicht durch eigene Stunden verhindert waren zu kommen. Der Direktor war stets zugegen. Die Aufgaben für diese Probestunden wurden den Seminaristen vom Direktor gestellt; doch ward dabei auf ihre etwaigen Wünsche Rücksicht genommen. Gründliche Vorbereitung war erstes Erfordernis; es mufste bei Lösung der Aufgabe alles zur Geltung kommen, was bis dahin aus Theorie und Praxis gelernt war. Namentlich die Formalstufen waren überall anzuwenden, wo nicht die Eigenart des Stoffes oder eine bestimmte Absicht sie ausschlofs. Vor Beginn der Stunde war dem Direktor eine eingehende, schriftliche Disposition zu überreichen, die, wenn nicht Mangel an Zeit oder der Gang, den der Unterricht nahm, eine Abweichung nötig machte, bei der Ausführung streng eingehalten werden mufste. Die kritische Beurteilung der Lehrversuche erfolgte allemal in der nächsten Konferenz; doch wird hiervon erst später die Rede sein.

Nachdem sich die Kandidaten in den zwei ersten Vierteljahren eine gewisse Kenntnis der Lehrstoffe und ihrer Behandlung sowie des Verkehrs mit den Schülern angeeignet und einige Sicherheit des Auftretens erlangt hatten, konnten sie von Michaelis ab, aber immer noch unter der Aufsicht eines der Seminarlehrer, mit zwei, drei, auch vier eigenen Stunden betraut werden. A. bekam 3 St. Deutsch in VI, B. 2 St. Religion in V, C. 4 St. Rechnen und Mathematik in IV, D. 4 St. Neposlektüre in IV, E. 3 St. Geschichte und Geographie in III B. Aufserdem wurden die Philologen mit dem grundlegenden lateinischen Unterricht in Sexta genau bekannt gemacht. Um

aber den Gesichtskreis der Kandidaten zu erweitern und sie in mehr als einem ihrer Fächer sich versuchen zu lassen, liefs ich von Neujahr ab einen Wechsel eintreten. Es erhielt jetzt A. 2 St. Vergil in II A, B. 2 St. Ovid in III B, C. 2 St. Physik in II A sowie 2 St. Geographie in VI, D. 3 St. Xenophon in III A, E. 2 St. Deutsch in III A sowie 1 St. Geographie in III B. Auf diese Stunden hatten die Seminaristen allen Fleifs zu verwenden; sie hatten sich über das Ziel des betr. Unterrichts im allgemeinen wie über die Aufgabe jeder einzelnen Stunde klar zu werden, über die beste Weise der Behandlung mit sich ins Reine zu kommen und einen schriftlichen Entwurf anzufertigen. Sie sollten es von vornherein als selbstverständlich betrachten lernen, dafs keine Stunde ohne gründliche Vorbereitung zu geben ist, und dafs seine Pflicht versäumt und der ihm anvertrauten Jugend nicht genugsam nützt, wer es dem Zufall überläfst, zu bestimmen, was, wieviel und wie er zu unterrichten hat. Sache der beaufsichtigenden Lehrer war es, die Vorbereitung der Kandidaten zu überwachen, dem Unterricht beizuwohnen, nach Schlufs der Stunde zu zeigen, was verfehlt war und wie die Sache hätte angegriffen werden müssen, auch zu verhüten, dafs die Klasse in ihrer Entwickelung zurückblieb oder sonstwie zu Schaden kam.

Sobald die Seminaristen in einer Klasse bezw. in einem Fache festen Fufs gefafst hatten, begannen die Probelektionen wieder, nur mit dem Unterschiede, dafs jetzt nicht mehr freie Themata gewählt wurden, Themata, die in keinem unmittelbaren Zusammenhange mit dem Unterricht standen, sondern solche, die nichts anderes als die demnächst zu behandelnden, nur etwas abgerundeten Lehrstoffe waren. Auch auf diese Stunden hatten sich die Kandidaten schriftlich vorzubereiten, und die Besprechung derselben in der Konferenz war dieselbe wie bei den früheren Versuchsstunden.

Die eigene unterrichtliche Thätigkeit der Kandidaten machte natürlich den Besuch in den Unterrichtsstunden der Lehrer, vor allem der Seminarlehrer, nicht überflüssig, und es wurde bei Anordnung dieser Besuche besonders darauf gesehen, dafs die Vertreter der sprachlich-historischen Fächer auch die mathematisch-naturwissenschaftlichen, und umgekehrt die Vertreter dieser auch jene aus eigener Anschauung kennen lernten.

Der weiteren Forderung des Herrn Ministers, die Kandidaten thunlichst an der Leitung von Arbeits- und Spielstunden zu beteiligen, sowie zu dem Turnunterricht und zu Schulausflügen heranzuziehen, ist, soweit es anging, entsprochen worden. An den Morgenandachten, Schulfesten und allgemeinen Lehrerkonferenzen haben sie gleichfalls teilgenommen.

b) Die theoretische Unterweisung.

Ich will nicht sagen der Schwerpunkt, aber doch ein gut Teil der Arbeit, die an und mit den Seminaristen zu verrichten ist, liegt in den pädagogischen Besprechungen der Konferenz. Der ministerielle Erlafs hat für dieselben mindestens zwei Stunden wöchentlich festgesetzt und mit der Leitung derselben den Direktor oder auch einen der Seminarlehrer beauftragt. Wir haben es so gehalten, dafs wir wöchentlich einmal, am Freitag Nachmittag, zu einer mindestens zwei, oft auch drei bis vier Stunden währenden Konferenz zusammentraten, bei der alle Seminaristen, ebenso aber auch die drei beauftragten Lehrer stets zugegen waren. Dies Verfahren stellt grofse Anforderungen an die Arbeitskraft der betreffenden Lehrer, das leuchtet

ohne weiteres ein, hat aber einen grofsen Vorteil, um dessentwillen meine Kollegen auch gern bereit waren, Opfer zu bringen, den nämlich, dafs dadurch in den Grundanschauungen volle Einheit erzielt wird. Nicht als ob nicht die Ansichten der Lehrer öfter auseinandergegangen wären, aber gerade die offene Aussprache ermöglichte und bewirkte die Verständigung. Wäre diese nicht vorhanden, so könnte leicht der Erfolg des ganzen Werkes gefährdet werden. Ich lege daher auf die Anwesenheit der beteiligten Lehrer in den Konferenzen, ihre lebendige Teilnahme und ihre Übereinstimmung in allen Hauptfragen das gröfseste Gewicht.

Was in den Konferenzen zu treiben ist, besagt die ministerielle „Ordnung". Nach ihr sind vor allem Gegenstände der Besprechung: die wichtigsten Grundsätze der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrer Anwendung auf die Aufgaben der höheren Schulen und insbesondere auf das Unterrichtsverfahren in den von den Kandidaten vertretenen Hauptfächern mit geschichtlichen Rückblicken auf bedeutende Vertreter der neueren Pädagogik seit dem Beginn des 16. Jahrhunderts; Regeln für die Vorbereitung auf die Lehrstunden; Beurteilung der von den Seminaristen erteilten Lektionen in persönlicher und sachlicher Beziehung; Grundsätze der Disziplin möglichst im Anschlufs an individuelle Vorgänge; kürzere Referate pädagogischen und schultechnischen Inhalts, und eine drei Monate vor Schlufs des Seminarjahrs von jedem Seminaristen einzuliefernde Arbeit über eine von dem Direktor gewählte konkrete pädagogische oder didaktische Aufgabe.

Um der Willkür und der Zersplitterung vorzubeugen, schien es uns geboten, ein anerkannt gutes Lehrbuch der Pädagogik zu Grunde zu legen und seinem planmäfsigen Gange in der Hauptsache zu folgen. Es kamen vor allem zwei in Betracht, Schraders Erziehungs- und Unterrichtslehre (4. Aufl.), und Schillers Handbuch der praktischen Pädagogik (2. Aufl.). Schraders Buch hat grofse Vorzüge. Es ist das reife Werk eines philosophisch geschulten, tief denkenden Mannes, der aus sich schöpft und zumal die grundlegenden Abschnitte in einem Zusammenhang und einer Einheitlichkeit der Anschauung ausgearbeitet hat, dafs man nicht nur reichen Gewinn aus ihnen zieht, sondern dafs es auch ein wahrer Genufs ist, sie zu lesen. Bei Schiller macht der allgemeine Teil, zumal die Behandlung der psychologischen Fragen, nicht die Stärke des Buches aus; er lehnt sich hier, natürlich nicht mehr, als er selber angiebt, aber doch mehr, als der Erzeugung einer eigenartigen, in sich zusammenhängenden Darstellung gut ist, an fremde Schriften, namentlich die von Wundt an, so dafs es oft gar nicht leicht ist, seine Ausführungen in einem Berichte wiederzugeben; aber sehr wertvoll ist das Buch doch. Mit einer staunenswerten Belesenheit und Litteraturkenntnis verbindet Schiller ein feines Verständnis für das Notwendige und Brauchbare, und ein grofses Geschick, übersichtlich zu gruppieren und in bündiger Form die Dinge klarzustellen. Er versteht es vor anderen, der Zeit an den Puls zu fühlen, zu erkennen, was sie erheischt, um den Forderungen der Gegenwart die Pädagogik zum Heile der heranwachsenden Jugend dienstbar zu machen. Schiller steht auf der Höhe der Zeit, das ist gar keine Frage, und da er sich auch nächst Frick um die Heranbildung junger Lehrer bereits die gröfsten Verdienste erworben und auf diesem Gebiet der Pädagogik gründliche Erfahrungen gesammelt hat, so entschieden wir uns dahin, sein Buch als Leitfaden zu benutzen und die übrigen päda-

gogischen Schriften, so oft es nötig schien, zur Vergleichung bezw. Ergänzung heranzuziehen.

In jeder Konferenz wurden einige Abschnitte aus Schiller, über welche die Seminaristen zu berichten hatten, in gemeinsamer Besprechung durchgenommen, erst die, welche vom Unterricht und von der Erziehung im allgemeinen handeln, dann die, in welchen die Methodik der einzelnen Lehrfächer erörtert wird. Aber Schiller war nur der Grundstock. Neben ihm kamen zur Geltung aufser Schrader, von dem ich schon gesprochen habe, Hermann Kerns bekannter Grundrifs der Pädagogik, der sich besonders durch die Schärfe der Begriffsbestimmungen auszeichnet, wertvolle Monographieen, wie die von Wiget über die Formalstufen, von Lange über Apperception, von Dörpfeld über Denken und Gedächtnis, sodann Verhandlungen der Direktoren-Konferenzen, Programmabhandlungen, Zeitschriften und neu erschienene Bücher, zuletzt aber und doch nicht am letzten die Schriften von O. Willmann und von O. Frick. Schon Willmanns Pädagogische Vorträge sind überaus anregend und lehrreich; seine Didaktik aber ist ein in jedem Betracht vorzügliches, geradezu epochemachendes Werk, das jeder Lehrer unbedingt lesen oder vielmehr studieren sollte; ich werde nächstens in Masius' Jahrbüchern auf dies Buch zurückkommen. In Fricks Schriften, zumal in den Lehrproben und Lehrgängen, sind wahre Schätze pädagogischer und didaktischer Weisheit niedergelegt; wir haben davon so viel als möglich zu heben gesucht; und wenn uns sonst nichts gelungen wäre, das haben wir wenigstens erreicht, dafs die Seminaristen in den Lehrproben gut Bescheid wissen und sie oft und gern und erfolgreich benutzen.

Eine weitere Aufgabe der Konferenz war die Besprechung der Probelektionen, die in der Woche vorher stattgefunden hatten. Dabei wurde so verfahren, dafs der betreffende Seminarist zunächst selber sich beurteilte und dafs dann jeder andere Seminarist und jeder Lehrer, der zugegen gewesen war, der Reihe nach das Wort ergriff und je nachdem tadelte oder gut hiefs, bis zuletzt der Direktor unter möglichster Berücksichtigung der gemachten Einwürfe seine Ansicht eingehend entwickelte. Gleich zu Beginn des Seminarjahres war den Teilnehmern der Konferenz gesagt worden, dafs eine rückhaltslose Aussprache nicht nur zulässig sondern sogar erwünscht sei. Dementsprechend gestalteten sich die Besprechungen der Lehrstunden zu lebhaften Kämpfen, in welchen dem armen Kandidaten, der seine Sache wer weifs wie gut gemacht zu haben glaubte, ganz fürchterlich zugesetzt wurde. Was der eine übersehen hatte, war dem anderen nicht entgangen; hatte dieser mehr auf den Inhalt geachtet, so hatte jener mehr die Form ins Auge gefafst; genug, an dem angehenden Pädogogen wurde oft kein gutes Haar gelassen, und abgesehen von anderen schönen Sachen, die er lernte, gewann er die heilsame Überzeugung, dafs er in didaktischen Dingen bis dahin herzlich wenig wufste und konnte.

Bei den Berichten, Vorträgen und sonstigen Mitteilungen der Kandidaten ward, wie das auch Schiller verlangt, streng darauf gesehen, dafs sie möglichst frei und möglichst gut sprachen; es kommt für den Lehrer sehr viel darauf an, dafs er der freien Rede bis zu einem gewissen Grade mächtig ist.

Über alle Verhandlungen der Konferenz wurde von den Seminaristen abwechselnd Protokoll geführt; jedes Protokoll ward mir im Entwurf

zur Begutachtung vorgelegt und dann in der nächsten Konferenz verlesen. Da die Kandidaten aufserdem angewiesen waren, Tagebücher zu führen und alle ihre methodischen und pädogogischen Erfahrungen in sie aufzunehmen, so stand nicht zu befürchten, dafs die Eindrücke, die sie empfingen, von nur vorübergehender Dauer sein möchten.

S. 161 seiner Schrift über die Seminarien teilt Schiller mit, dafs in seinem Seminar jeder Seminarist im Durchschnitt mindestens 30 bis 40 Probelektionen erteile, und zwar nicht Stunden ohne Vorbereitung, Aufsicht und Kontrolle, sondern mit sorgfältigster Anleitung und Vorbereitung und mit nachfolgender sachkundiger Beurteilung und Berichtigung vorgefallener Mifsgriffe. Diese Angabe hat uns höchlich überrascht. Wir sind doch auch nicht lässig gewesen, aber zu solch eigentlichen Probelektionen, wie er sie hier beschreibt und bei welchen alle Mitglieder des Seminars zugegen sind, ist jeder Seminarist nur etwa 10 mal gekommen, nicht 30 bis 40 mal; man müfste denn auch die Stunden dazu rechnen, denen nur der Aufsicht führende Lehrer beiwohnte.

Die Aufgaben, welche für die Probelektionen, die Berichte und Besprechungen gestellt wurden, brauche ich nicht aufzuzählen; es genügt, zu bemerken, dafs sie den verschiedensten Gebieten entnommen wurden und die Kandidaten in der mannigfachsten Weise zu üben bestimmt waren. Nur die Themata der gröfseren Schlufsarbeiten mögen hier eine Stelle finden. A. Inwieweit ist das, was Comenius geleistet hat, in der Gegenwart noch wirksam? B. Die Methode des lateinischen Unterrichts in Sexta, mit besonderer Berücksichtigung der Perthesschen Reformvorschläge. C. Die Methode des geometrischen Unterrichts in Quarta, mit besonderer Berücksichtigung von Reishaus' Vorschule der Geometrie. D. Ist der originale Nepos beizubehalten oder die Umarbeitung von H. Müller unter dem Titel De viris illustribus vorzuziehen? E. Wie mufs man den Geschichtsunterricht behandeln, dafs die Schüler sich nicht nur aufnehmend verhalten, sondern selbst mitarbeiten?

Die vorgesetzte Behörde hat von dem Zustande des Seminars zweimal amtlich Kenntnis nehmen lassen. Im Juni und im November ist der Geh. Regierungs- und Provinzial-Schulrat Dr. Wehrmann bei uns gewesen, hat den Seminar-Konferenzen wie den Lehrstunden der Kandidaten beigewohnt, die Arbeiten und Protokolle eingesehen und uns aus seiner reichen Erfahrung heraus mit Ratschlägen freundlich unterstützt.

Betrachtungen und Wünsche.

Es gehört immer noch zum guten Ton unter den Lehrern der höheren Schulen, auf die Thätigkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen Schule und insbesondere auf die Bestrebungen Fricks mit Geringschätzung, wenn nicht mit Verachtung herabzusehen. Oft sind es sogar die besten Lehrer, die von ihnen nichts wissen wollen, weil sie darin nur Formelkram, Dressur, Erstickung aller freiheitlichen Bewegung erblicken. Noch kürzlich haben zwei so besonnene Männer wie Cauer und Conradt sich ablehnend zu ihnen gestellt, und ein anerkannt tüchtiger Lehrer hat sich jüngst nicht gescheut, die ganze neuere Methode für Schwindel zu erklären. An der Thatsache also, dafs sich unsere Lehrerwelt in ihrer überwiegenden Mehrheit von der frischen und viel versprechenden Bewegung auf dem Gebiete der Pädagogik

fern hält, darf nicht gezweifelt werden; aber verzweifeln dürfen die Männer, die an der Spitze der Bewegung stehen, durchaus nicht. Die Zahl derer, die aus Gegnern der Sache ihre Freunde werden und mit dem Eifer überzeugungstreuer Jünger sie ins Leben einzuführen versuchen, wächst von Tage zu Tage, und es steht zu erwarten, dafs, wenn von Fricks Lehrproben statt der jetzigen 25 Hefte 50 vorliegen, der Umschwung sichtbar in die Erscheinung tritt. Damit wäre aber viel gewonnen. Denn ich teile die Ansicht Fricks, die er immer wieder mit Nachdruck ausspricht, dafs die Schulfrage zu einem guten Teile die Lehrerbildungsfrage ist, und dafs, wenn diese der rechten Lösung entgegengeführt wird, alle anderen Reformen sich viel leichter vollziehen.

Wie ich dazu komme, diese heikle Frage hier zu berühren? Weil sie von der Seminarfrage untrennbar ist. Die Seminarien sind auf die eingehende Beschäftigung mit der modernen Methodik angewiesen, da in ihr die Lehrerbildung eine hervorragende Rolle spielt; man ist gezwungen, zu Schiller und Frick zu greifen, weil sie über Seminarien viel Treffliches geschrieben und durch dieselben bereits Grofses geschaffen haben. Frick und Schiller sind die Seminarleiter, die Lehrer der Lehrer in erster Reihe, wie denn auch der Herr Minister in seinem Erlafs vom 5. April 1890 sie beide als Muster hingestellt und empfohlen hat. Nun lernt man ja nicht alles lieben, was man kennen lernt. Es wäre ja möglich, dafs man sich von jenen Männern um so mehr abwendete, je näher man ihnen träte. Doch dann müfste die Sache schlecht sein, die sie vertreten. Aber das gerade Gegenteil ist der Fall. Sie sind auf dem rechten Wege, sie stecken sich und anderen die höchsten Ziele und bieten die besten und zweckmäfsigsten Mittel, diese Ziele zu erreichen. Darf ich aus unserer bescheidenen Arbeit einen Schlufs ziehen, so sind die vom Minister von Gofsler ins Leben gerufenen Seminarien dazu berufen, Pflegestätten der neueren Pädagogik zu werden. Lehrer wie Seminaristen sind je länger je mehr von dem Geist angezogen worden, der in ihr lebendig ist, haben mit immer gröfserem Verlangen zu den Schriften gegriffen, die sie hervorgebracht und von Tage zu Tage mehr Anregung, mehr Belehrung und mehr Gewinn für Theorie und Praxis aus ihnen gezogen. Auf die Worte eines Meisters zu schwören haben wir deshalb so wenig wie unsere Seminaristen gelernt. Das will auch Frick gar nicht; er verwahrt sich ganz mit Recht gegen den Vorwurf, als ob er die Bildung von Individuen, von Charakteren hintertreibe, als ob er von der Macht der Persönlichkeit und ihrer Bedeutung gering denke. Wir haben unsere Kandidaten dahin zu bringen gesucht, dafs sie ein lebendiges, nicht wieder zu ertötendes Interesse an der methodisch-didaktischen Ausbildung ihrer selbst und ihrer Schüler gewinnen; dafs sie den alten Köhlerglauben abthun, das klassische Altertum oder die Geschichte oder die Mathematik trage ihre Methode in sich und bilde allein schon tüchtige Lehrer; dafs sie durch Lernen und Üben eine Lehrweise sich aneignen, die sie befähigt, leichter, sicherer und erfolgreicher als vordem zu arbeiten. Das kann ja niemand bestreiten, dafs es unzählig viele ausgezeichnete Lehrer gegeben hat, noch giebt und geben wird, die nicht methodisch unterwiesen worden sind und von Methode nichts wissen wollen. Aber das spricht nur für ihre natürliche Begabung, nicht gegen den Wert der Methode. Überdies ist es klar, auch sie hätten sich und ihren Schülern viel Mühe und Arbeit erspart, wenn sie

als junge Lehrer die rechte Anleitung erhalten hätten. Was soll aber aus denen werden, denen keine gütige Fee die Kunst zu erziehen und zu unterrichten in die Wiege gelegt hat? Sollen sie aufs Geratewohl hin losarbeiten? Sollen sie sich an der kümmerlichen Zurechtstutzung, die das frühere Probejahr zu bieten vermochte, genügen lassen? Nein, ohne vielseitige und gründliche pädagogische Vorbereitung geht es auf die Dauer nicht mehr; sie ist ein dringendes Erfordernis. Wer sich ihr noch widersetzt, handelt aus Unkenntnis oder Bequemlichkeit. Das sah schon der treffliche Comenius, dessen Bedeutung übrigens gerade Schiller auffälliger Weise unterschätzt, als er die Worte schrieb: Ad omnia vero et singula ista opus est arte: cum ars sit aliquid certo efficiendi ratio certa. In incertum dicere aut discere aut operari inertis est. Und O. Willmann spricht sich, indem er auch die Kehrseite ins Auge faſst, kräftig so aus: Der Methodenkultus hat die Gedankenlosigkeit zur Mutter, die Methodenscheu die Denkfaulheit.

Ob unsere Kandidaten hinreichend geförderrt sind, darüber steht mir kein Urteil zu. Daſs sie aber zu der Einsicht gelangt sind, es müsse notwendig zum akademischen Wissen das schulmäſsige Können hinzutreten, daſs sie ganz wie die Lehrer an der Arbeit immer gröſsere Freude gefunden, immer mehr Fleiſs aufgewandt und deutlich wahrnehmbare Fortschritte gemacht haben, das darf ich wohl sagen, ohne befürchten zu müssen, Anstoſs damit zu erregen.

Die Frage, ob die pädagogischen Seminarien besser mit der Universität oder mit den Gymnasien zu verbinden seien, ist für uns auch schon nach der Erfahrung des einen Jahres entschieden. Sie gehören an das Gymnasium, weil nur hier die Einführung in den lebendigen Organismus, sowie die Benutzung der verschiedensten Lehrkräfte und aller Arten von Schülerklassen möglich ist.

Selbstverständlich verursacht ein Seminar an der Anstalt, an der es eingerichtet ist, allerlei Störung. Fast alle Lehrer werden insofern in Mitleidenschaft gezogen, als sie sich bald den Besuch der Kandidaten, bald die Wegnahme von Unterrichtsstunden zum Zwecke der Lehrversuche der Kandidaten gefallen lassen müssen. Und wie das manchem Lehrer unbequem ist, so hemmt es auch in etwas die ruhige Entwickelung der Klasse. Ist es doch schon vorgekommen, daſs Eltern ihre Bedenken gegen die neue Einrichtung geäuſsert haben. Aber das hilft nun einmal nichts. Um des gröſseren Gewinnes willen, welcher den Schulen im allgemeinen später zu gute kommt, muſs das kleinere Übel für die Gegenwart ertragen werden. Auch darf man wohl geltend machen, daſs die öfteren Prüfungen der einzelnen Klassen vor einer gröſseren Anzahl von Lehrern und dem Direktor auf das Streben derselben vorteilhaft einwirken.

Über die den Seminaristen zu gewährenden Stipendien kann man verschiedener Meinung sein. Ich halte mit Schiller dafür, daſs es sich mit dem Standesgefühl der jungen Philologen wohl verträgt, vom Staate Unterstützungen anzunehmen. Auſserdem war die äuſsere Lage der meisten unserer Seminaristen eine solche, daſs, wäre der Staat nicht helfend eingetreten, ich nicht wüſste, wie sie hätten auskommen wollen.

Die unmittelbar an der Seminar-Arbeit beteiligten Lehrer sind in hohem Grade belastet. Abgesehen von den Konferenzen, den Probelektionen

und den Besprechungen mit den Kandidaten, haben sie auf gründliche Vorbereitung für ihre Musterstunden, Konferenzvorträge, Berichte u. s. w. viel Zeit und Mühe zu verwenden. Als Leiter des Seminars habe ich Monate gehabt, in denen ich wöchentlich 12 bis 15 Stunden auf die Seminarthätigkeit verwenden mufste, und meine Kollegen hat ihr seminaristisches Nebenamt auch 8 bis 10 Stunden die Woche gekostet. Es wäre also billig, dafs die hohe Staatsregierung alle am Seminar beschäftigten Lehrer, nicht nur zwei, wie es hier geschehen ist, in ihrer eigenen Unterrichtserteilung erleichterte bezw. ihnen eine dem hohen Aufwand von Kraft entsprechende Geldvergütung gewährte.

Wenn es wahr ist, was ich oben gesagt habe, dafs die Errichtung eines pädagogischen Seminars an einer Anstalt notwendig pädagogisches Interesse weckt und zunächst zwar auf die Seminaristen und die Seminarlehrer heilsam einwirkt, dann aber auch weiteren Kreisen Anregung gewährt, so scheint es, als ob man wünschen müfste, dafs die Seminarien Reihe herum gingen und eine Schule nach der anderen beglückten. Dagegen spricht aber der Umstand, dafs die Seminararbeit eine schwierige ist und dafs es Jahre dauert, ehe man sich ordentlich in sie einlebt. Ein zu häufiger Wechsel würde also die Möglichkeit, eine reiche Erfahrung zu sammeln, abschneiden und die so wünschenswerte Vertiefung hintanhalten.

Stettin, König-Wilhelms-Gymnasium. Christian Muff.

Die XLI. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner

findet in der Pfingstwoche (von Mittwoch den 20. Mai bis einschliefslich Sonnabend den 23. Mai) in München statt.

Das Programm der Versammlung ist ein aufserordentlich reiches; u. a. wird v. Brunn über den „Apollo Giustiniani", Iwan v. Müller über „Galen als Philologe", Theodor Schreiber über „Die Barockelemente der hellenistischen Kunst", Hermann Schiller über „Die pädagogische Vorbildung der Gymnasiallehrer", v. Scala (Innsbruck) über „Isokrates und die Geschichtschreibung" sprechen. Ein hervorragendes Interesse wird die Münchener Versammlung dadurch bekommen, dafs eine Reihe von Vorträgen in Verbindung stehen mit darauffolgenden Vorstellungen im Hof- und Nationaltheater. So wird dem Vortrage von Erich Schmidt: „Aufgaben und Wege der Faustphilologie" die Vorführung von Goethes Faust, dem Vortrage Lechners (Nürnberg): „Sophokles auf der modernen Bühne", eine Aufführung von Sophokles' Ödipus auf Kolonos und vielleicht sogar noch der Antigone und des König Ödipus, dem Vortrage Munckers: „Die Dichtung des Lohengrin von Richard Wagner und ihre Quellen", die Vorführung der Oper Lohengrin folgen.

Anmeldungen zur Theilnahme sind an Herrn Hofbuchhändler Theodor Ackermann, Promenadeplatz 10, unter Einsendung von 10 Mark zu richten. Zugleich erbittet man Mitteilung darüber, ob die Wohnung vorausbestellt werden soll, ob sie in einem Gasthause oder bei Privatpersonen und in letzterem Falle, ob sie als Freiquartier oder gegen Bezahlung gewünscht wird. Ebenso wird Äufserung über die Teilnahme am Festmahl (das trockene Gedeck 6 Mark) erbeten.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. J. Petersen, Faust und Brand; Hamlet. Zwei Vorträge. Gotha, F. A. Perthes, 1890. VII u. 64 S.

2. E. Bernecker, Geschichte des Königl. Gymnasiums zu Lyck. Teil II: Das humanistische Gymnasium von 1813 bis zum dreihundertjährigen Jubiläum. Königsberg, Hartungsche Verlagsdruckerei, 1891. 112 S.

3. Ed. Moormeister, Das wirtschaftliche Leben. Vergangenheit und Gegenwart, dargestellt für Schule und Haus. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagshandlung, 1891. VIII u. 180 S. 1,80 M.

4. J. Meyer, Neue Bahnen. Monatsschrift für eine zeitgemäfse Gestaltung der Jugendbildung. Eine Ergänzung zu jeder Schul- und Lehrerzeitung. Gotha, Emil Behrend, 1891. II. Jahrgang, 1. Heft. 64 S. Preis vierteljährlich 1,50 M.

5. A. Jakob, Der Mensch, die Krone der irdischen Schöpfung. Zeitgemäfse Betrachtungen über Verbreitung, Einteilung, Abstammung und Alter des Menschengeschlechtes mit einer kritischen Beleuchtung der Affentheorie. Mit 53 Text-Illustrationen und einer Karte in Farbendruck. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagshandlung, 1890. 159 S. 2,40 M.

6. A. Kirchhoff, Länderkunde von Europa. In 2 Teilen. Mit vielen Abbildungen und Karten. Wien und Prag, F. Tempsky; Leipzig, G. Freytag, 1891. 91. und 92. Lieferung. Jede Lieferung 0,90 M.

7. Unterrichtsstoff für die deutsche Grammatik und Orthographie. Zum Gebrauch in Vorschulen und in den unteren Klassen höherer Bürgerschulen und Töchterschulen zusammengestellt von Lehrern der Königlichen Vorschule zu Berlin. Berlin, Carl Habel (G. Lüderitzsche Verlagsbuchhandlung), 1891. VIII u. 216 S.; VII u. 308 S.

8. J. W. Beck, Observationes criticae et palaeographicae ad Flori epitomam de Tito Livio. Gröningen 1891. 63 S. 4.

9. Chr. Ufer, Geistesstörungen in der Schule. Ein Vortrag nebst 15 Krankenabbildungen. Wiesbaden, J. F. Bergmann, 1891. 50 S.

10. E. Zöller, Die Universitäten und technischen Hochschulen. Ihre geschichtliche Entwickelung und ihre Bedeutung in der Kultur, ihre gegenseitige Stellung und weitere Ausbildung. Berlin, Wilhelm Ernst & Sohn (Gropiussche Buchhandlung), 1891. VII und 212 S.

11. O. Kares, Methodical Hints for speaking English following chosely the lines of instruction indicated by each separate lesson of Degenhardt's Lehrgang der Englischen Sprache. First series part. I. Lesson 1—34. Dresden, L. Ehlermann, 1891. IV u. 88 S. 1,60 M.

12. H. Raydt, Das Jugendspiel. Vortrag gehalten in der gemeinnützigen Gesellschaft zu Leipzig am 17. November 1890. Mit Abbildungen. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior), 1891. 32 S. 0,50 M.

13. Carl Reimann, Die Staatseinrichtungen des Deutschen Reiches und des Königreichs Preufsen. Für jedermann verständlich und übersichtlich zusammengestellt. Hannover-Linden, Verlagsanstalt von Carl Manz (Manz & Lange), 1891. 81 S. 1 M.

14. Taschenkalender für die Lehrer sämtlicher höherer Lehranstalten. Nebst einer Beigabe, Morgengebete enthaltend. Leipzig, G. Fock, 1891. geb. 1,25 M.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Wie ist an den humanistischen Gymnasien der geschichtliche Lehrstoff auf die einzelnen Klassen der Oberstufe zu verteilen?

Die Notwendigkeit einer neuen Verteilung des geschichtlichen Lehrstoffes im Interesse der vaterländischen Geschichte war bei uns in Ostpreufsen bereits im Anfange des Jahres 1890 zu einer offiziellen Anerkennung gelangt. Unter den Thesen, welche von dem Kgl. Provinzial-Schulkollegium in Königsberg i. Pr. für die Direktoren-Konferenz des Jahres 1892 gestellt sind, lautet die eine: „Wie ist der Unterricht in der Geschichte auf den höheren Lehranstalten zu handhaben und seinem Stoffe nach auf die einzelnen Klassen zu verteilen, damit die Geschichte der neuesten Zeit und die Kulturgeschichte in ausreichendem Mafse zur Berücksichtigung kommt?“ Dafs die bisherige Organisation, welche von vier Jahreskursen (U II — O I) zwei volle Kurse (U II und O II) für griechische und römische Geschichte in Anspruch nahm — im Interesse der Konzentration auf die altklassischen Ideenkreise —, mit erdrückendem Bleigewicht auf dem Unterricht in der vaterländischen Geschichte gelastet hatte, ist eine unbestrittene Thatsache. In den beiden Jahren der Prima sollte die ganze deutsche Geschichte von Augustus bis zum Frankfurter Frieden (1871) behandelt werden, obwohl gerade der Kursus der Oberprima regelmäfsig sehr kurz war; denn das Abiturienten-Examen ist meist 4—6 Wochen vor dem Schulschlufs; die schriftlichen Arbeiten der Abiturienten nehmen in jedem Semester 1 Woche in Anspruch; das bedeutet einen Verlust von 6—8 Wochen in einem Zeitraum von 40 Schulwochen. Deshalb hat sich die Forderung, nicht nur die griechische und römische Geschichte durch Repetitionen lebendig zu erhalten, nicht nur durch geographische Wiederholungen die Abiturienten auf „einige Fragen in der Geographie“ vorzubereiten, sondern auch — und

zwar als Hauptaufgabe — die vaterländische Geschichte in ausreichendem Maſse zu berücksichtigen, in 100 Fällen unter 100 als zu hoch gespannt erwiesen.

Wenn es dringend wünschenswert, ja notwendig ist, der vaterländischen Geschichte mehr Zeit und Kraft zuzuwenden, so kann, da eine Vermehrung der Stundenzahl ausgeschlossen ist, dieses Ziel nur erreicht werden, wenn man den Beginn der deutschen Geschichte in die Ober-Sekunda hineinverlegt. Die Folge davon ist das Zusammendrängen der alten Geschichte auf einen kürzeren Zeitraum. Die Frage ist: soll die griechische und römische Geschichte, natürlich unter wesentlicher Einschränkung des geschichtlichen Lehrstoffes, in der Unter-Sekunda erledigt werden? Soll ein Teil der römischen Geschichte der Ober-Sekunda verbleiben?

Die Einschränkung des geschichtlichen Lehrstoffes in der alten Geschichte würde folgende Gesichtspunkte festzuhalten haben. In der griechischen Geschichte wäre eine Besprechung der spartanischen und athenischen Staatsverfassung unentbehrlich; aber sie müſste neben dem Gesichtspunkt der historischen Entwickelung den andern im Auge behalten: die Darstellung der Institutionen an einer Stelle (Perikles) zu konzentrieren, dürfte also nicht z. B. vom Archontat, wie das Lehrbuch von Herbst, an drei verschiedenen Stellen (Aristokratie, Solon, Perikles) sprechen; eine zusammenhängende Erzählung würde nur die Epoche von 500—338 erfordern. In der römischen Geschichte darf und muſs die Königszeit, selbst die Periode der Ständekämpfe sehr kurz behandelt werden, so daſs nur die Periode von 264 ab in zusammenhängender Weise zu erzählen wäre. Aber auch in dieser Beschränkung ist der Stoff für Unter-Sekunda zu umfangreich, wenn man die römische Geschichte bis auf Augustus herabführen will: um so mehr, da der geographische Unterricht immer einige Zeit in Anspruch nehmen wird. Freilich darf dem altsprachlichen Unterricht zugemutet werden, daſs er den von den Schülern in der Unter-Sekunda erlernten geschichtlichen Stoff in den drei oberen Klassen lebendig erhält. Das Lehrbuch der griechischen und römischen Geschichte müſste in den griechischen und lateinischen Lehrstunden, auch in den oberen Klassen, benutzt werden: und dazu hätte der altsprachliche Unterricht direkten Anlaſs, wenn, wie ich vorzuschlagen für richtig halte, die sogenannten altklassischen Realien mit dem historischen Lehrbuch verbunden würden. Ein Lehrbuch, wie Wohlrabs „Die altklassischen Realien im Gymnasium“, sollte überflüssig sein, wenn das historische Lehrbuch richtig angelegt wäre. Findet dieser Vorschlag Beifall, so würde vermieden werden, vieles zweimal, sowohl im historischen Lehrbuch, als auch in dem Lehrbuch der altklassischen Realien sagen zu müssen. Eine genaue Bezeichnung in Marginal-Bemerkungen, welcher Teil des Stoffes dem histo-

rischen, welcher dem altsprachlichen Unterricht und zwar den einzelnen Schriftstellern zufallen müfste, wäre sehr leicht durchzuführen.

Wie soll der historische Lehrstoff der Unter-Sekunda abgegrenzt werden, wenn zugegeben werden mufs, dafs die griechische und römische Geschichte bis auf Augustus ein zu umfangreiches Pensum für diese Klasse bildet? Mein Vorschlag ist, das Jahr 133 v. Chr. zur Grenzscheide zu machen. Von welchem Gesichtspunkt aus die alte Geschichte bis zum Jahre 133 zu behandeln wäre, diese Frage soll hier zunächst beantwortet werden.

Die Geschichte der alten Völker rings um das Becken des Mittelmeeres mündet in die römische Geschichte, auf die potamische Periode der alten Geschichte folgt die thalassische. Wenn es ein der historischen Bewegung der ältesten Zeiten gesteckles Ziel war, alle Völker der alten Welt zu einem Weltreich, zu einer in sich gleichartigen Kulturwelt, zusammenzufassen, so ist klar, dafs es erst den Römern gelungen ist, dieses Ziel zu erreichen. Der Orient blieb sowohl in der assyrisch-babylonischen, als auch in der medisch-persischen Periode von der Lösung dieser Aufgabe weit entfernt. Mit viel gröfseren Aussichten auf Erfolg sind die Hellenen in diese Laufbahn getreten. Die hellenische Kolonisation war die Vorbedingung für die Begründung der athenischen ἀρχή. Grofses haben die Athener bis auf Perikles in dem Aufbau eines Imperium der Hellenen geleistet; aber an der demokratischen Verfassung Athens mufsten diese Bestrebungen scheitern, wie der Verlauf der sizilischen Expedition beweist. Nach dem Fall der athenischen Thalassokratie sind ähnlich verheifsungsvolle Anläufe zur Begründung einer Weltherrschaft unter den Hellenen bis auf die makedonische Periode nicht mehr zu verzeichnen. Das hellenisch-makedonische Weltreich entstand unter Philipp und Alexander; aber es umfafste nur den Länderkomplex der östlichen Hälfte des Mittelmeeres und brach mit dem Tode des grofsen Welteroberes in sich zusammen. Von den hellenischen Grofsmächten zeigte sich weder das Seleukiden-Reich, noch Makedonien unter den Antigoniden, noch gar das Ägypten der Ptolemäer im stande, die Weltrolle, welche Alexander der Grofse gespielt hatte, aufzunehmen und fortzuführen.

In die leergewordene Stelle trat eben damals die römische Republik. Ihre Verfassung war, besonders weil in dem Senat ein politisch leistungsfähiger Träger einer zielbewufsten und konsequent-festgehaltenen auswärtigen Politik vorhanden war, so fest gefügt, das Volkstum der Lateiner erwies sich so frisch, so leistungsfähig, so stark, die geistige Begabung dieses Volkes für alle praktischen Aufgaben des Staates in Krieg und Frieden so eminent hervorragend, dafs die Römer die ihnen providentiell zugewiesene Aufgabe lösen, den Orbis terrarum zu einem römischen machen, das Imperium Romanum begründen konnten. Die Römer

stritten pro imperio et libertate (Cic. in Cat. IV 24), d. h. für ihre Herrschaft nach aufsen hin und zugleich für vollkommen freie Entfaltung der eigenen Individualität; eines ohne das andere ist nicht denkbar, sowohl im Leben der einzelnen, wie im Leben ganzer Völker; eines bedingt vielmehr das andere. Die grofse historische Thatsache, dafs alle Länder rings um das Mittelmeer dem römischen Imperium unterworfen werden würden, entschied sich bereits in der Periode der Verwandelung der römischen Klientel-Staaten in römische Provinzen, 149—133. Die Grenzen des Reiches waren im Westen der atlantische Ozean, im Osten der Euphrat, im Süden der Rand der Sahara, im Norden der Rhein und die Donau. Wenn auch erst Pompejus den Euphrat, Cäsar den Rhein, Augustus endlich die Donau in ihrem ganzen Laufe, von der Quelle bis zur Mündung zur Grenze machen sollten, wenn also noch mancher einzelne Baustein herbeizutragen war, bevor das gewaltige Gebäude der schönsten Herrschaft, welche die Welt je gesehen hat, in den drei Erdteilen rings um das mare mediterraneum, da wo Klima und Himmelsstriche am mannigfaltigsten und schönsten sind, vollkommen in die Erscheinung treten konnte, — das imperium Romanum war bereits begründet im Jahre 133. Das Mittelmeer durchschnitten die Wasserstrafsen des Weltverkehrs jener Epoche; es begann die Zeit, von der Polybius (4, 40, 2) sagt, es sei unter den Römern πάντα πλωτὰ καὶ πορευτά geworden.

Die Aufgabe, welche der Geschichtsunterricht in der Unter-Sekunda zu lösen hätte, gipfelt demnach in der Beantwortung der Frage: wie ist es im Altertum gelungen, eine den orbis terrarum Romanus umfassende Weltherrschaft aufzurichten und dauernd zu begründen?

Dafs es kein unnatürlicher Schnitt ist, den ich durch die römische Geschichte zu führen vorschlage, werde ich im folgenden zu beweisen suchen. Hier soll zunächst nur das Zugeständnis gewonnen werden, dafs es einen beherrschenden Gesichtspunkt für die zusammenhängende Behandlung der Geschichte der alten Kulturvölker bis auf die Periode der Gracchen giebt.

Im Interesse der Verwendbarkeit des „Lehrbuchs der griechischen und römischen Geschichte für Unter-Sekunda“ auch im altsprachlichen Unterricht der oberen Klassen wird es sich empfehlen, den Abrifs der Litteratur- und Kunstgeschichte der alten Kulturvölker hier schon bis auf Marc Aurel herabzuführen.

Der Lehrstoff für den historischen Unterricht in der Ober-Sekunda sollte meines Erachtens die Zeit von 133 v. Chr. bis zum Jahre 1400 n. Chr. umfassen. Die Idee, welche über dieser Zeit schwebt, ist die cäsaristische. Sie gewinnt den Sieg in dem letzten Jahrhundert der Republik; sie beherrscht alle Lebensäufserungen der Völker, nicht nur so lange die Römer Träger derselben sind, von Augustus bis auf Theodosius und Romulus

Augustulus; auch in der Periode der Völkerwanderung beherrscht die cäsaristische Idee des Imperiums die Phantasie der germanischen Völker; und nachdem das Imperium auf die Germanen übergegangen ist, von Karl dem Grofsen ab ist die Idee der Theokratie, eines cäsaristisch regierten Gottesreiches auf Erden — was staatliche Organisation anbetrifft — die höchste, welche die romanisch-germanischen Völker zu denken vermögen; nur darüber entbrennt der Kampf, ob an der Spitze dieses Gottesreiches der Kaiser oder der Papst stehen soll; in dem Ringen mit einander wuchsen die Vertreter der Ideen vom Imperium und Sacerdotium zu ihrer welthistorischen Gröfse empor; eine fühlbare Lücke endlich macht sich in den Jahrhunderten nach dem Sturz des Imperiums mit dem Untergang der Hohenstaufen (1254) und dem des Sacerdotiums mit dem Tode Bonifazius' VIII. (1303) geltend. Die Menschheit sucht nach einem neuen Träger der höchsten Autorität; auf staatlichem Gebiete entstehen die ständischen Monarchieen, auf kirchlichem steuert man in die Periode der grofsen Reformkonzilien hinein, in denen sich zeitweise die oberste Autorität der Kirche darstellt. Auf das monarchische Zeitalter folgt in Staat und Kirche das aristokratische.

Dafs in der römischen Geschichte mit dem Auftreten des Tiberius Gracchus eine ganz neue Phase der Entwickelung anhebt, kann nicht bestritten werden. Welches war der Gegenstand der inneren Kämpfe? In der ganzen Periode von 133—31 v. Chr. war es die zu lösende Frage, wer der Träger der höchsten Gewalt sein solle. Dieses Jahrhundert sah die Umbildung der republikanischen Verfassung in die Monarchie des Imperiums. Das Reich war so grofs geworden, die Aufgaben der Regierung so mannigfaltig, dafs die alten Formen der republikanischen Verfassung, die ursprünglich für den Umkreis einer Stadt gedacht war, nicht mehr zureichen konnten. Die Lage des Staates drängte auf die Begründung einer einheitlichen Gewalt im Mittelpunkte des Reiches. Freilich ist dieselbe nicht, wie Athene aus dem Haupte des Zeus, gewappnet und vollkommen vollendet geboren worden. Schwere Geburtswehen der Republik gingen dieser grofsartigen Erscheinung voran. Das römische Kaisertum ist ebensowenig, wie Rom selbst, an einem Tage begründet worden. Aber wie grofse Ereignisse stets ihre Schatten vorauswerfen, so auch die Idee des Imperiums. Bereits im Beginn dieser Periode schritt die herrschende Oligarchie gegen Tiberius Gracchus als den Mann ein, *qui regni occupandi consilium inisset.* Dafs Gajus Gracchus vorübergehend eine monarchische Gewalt besafs, hat Mommsen im 2. Band seiner römischen Geschichte überzeugend dargethan. Weiterhin verkörpert sich die Idee von der Notwendigkeit und Heilsamkeit einer monarchischen Gewalt in den fortdauernden Konsulaten des Marius, bald darauf in der Diktatur des Sulla, weiterhin in der grofsen Stellung, welche Pompejus auf Grund der lex Gabinia im

Seeräuberkriege, wie auf Grund der lex Manilia im Mithridatischen Kriege erlangt hatte. Bei seiner Rückkehr aus Asien besafs Pompejus thatsächlich die monarchische Gewalt; aber sie festzuhalten, hatte Pompejus nicht den verwegenen Mut, nicht den rücksichtslosen Ehrgeiz; er schlofs sich zuletzt vielmehr an den Senat und die bestehende Verfassung an. Die monarchischen Tendenzen jedoch ergriff sein Gegner Caesar; durch den Sieg über Pompejus und die Pompejaner wurde er der Begründer der Monarchie.

Dafs diese Entwickelung mit der Geschichte der Kaiserzeit viel enger zusammenhängt als mit der Geschichte der Begründung der Weltherrschaft in schweren, auswärtigen Kriegen, kann nicht wohl bestritten werden.

Andere Gesichtspunkte führen zu demselben Ergebnis.

Von der gröfsten Bedeutung für den Fortgang der historischen Entwickelung ist das Eintreten der Germanen in die Weltgeschichte. Für die zusammenhängende Darstellung dieser Thatsache ist das Jahr 133 ebenfalls ein viel besserer Ausgangspunkt als das Jahr der Geburt Christi. Das Anpochen der Kimbern und Teutonen an die Thore des Weltreiches, vor allem der Krieg zwischen Caesar und Ariovist, der über das Schicksal Galliens für ein halbes Jahrtausend entscheidet, — die Germanen, die Gallien bereits unterjocht hatten und im Begriffe waren, es mehr und mehr in Besitz zu nehmen, mufsten es den Römern überlassen, welche die keltischen Bevölkerungen romanisierten, — die Kenntnis dieser Dinge ist unerläfslich, um die folgenschwere Bedeutung der Entschlufsfassung des Augustus zu verstehen, als derselbe die Unterwerfung Germaniens vom Rhein bis zur Elbe unternahm.

Gott bewahrte die Germanen vor dem Schicksal der Gallier, denn „es sollt an deutschem Wesen einmal noch die Welt genesen“. Dem Mifslingen der römischen Offensive gegen die Germanen folgte der Jahrhunderte lang währende Grenzkrieg zwischen Römern und Germanen am Limes, um endlich in die Offensive der Germanen gegen die Römer, die Einnahme der Provinzen des weströmischen Reiches durch die Germanen, umzuschlagen: auf dem eroberten Boden des römischen Weltreiches erstehen neue germanische Volksstaaten (375—568).

Das letzte Jahrhundert der römischen Republik, die beiden ersten Jahrhunderte des römischen Kaiserreiches sind als der am meisten in die Augen fallende geschichtliche Vorgang für den Beweis des Satzes zu betrachten, dafs alle Kultur, und wäre sie noch so hoch gesteigert, zu Grunde geht, wenn sie nicht Hand in Hand geht mit der Sittlichkeit. Die Thatsache der römischen Hyperkultur, — der Zweifel an dem griechisch-römischen Götterglauben, die Verzweiflung der erlösungsbedürftigen Menschheit liefs auf dem Gebiet der Sittlichkeit eine Leere —, diese gewissermafsen negative Thatsache erklärt das Aufkommen und den Sieg der positiven Religion der Sittlichkeit, des Christentums.

Damit sind zugleich die Gesichtspunkte bezeichnet, von denen aus, meines Erachtens, die römische Kaisergeschichte behandelt werden müfste. Ich will auf einem und demselben historischen Boden sowohl die Römer, wie die Germanen sich bewegen sehen; ich will den Gegensatz derselben, ihr Ringen miteinander in den soeben angegebenen Phasen schildern; andere Kriege der Römer, selbst die gegen Parther und Neuperser, sind daneben gleichgültig; ich will die Grundzüge der absolutistisch-bureaukratischen Verwaltungsreform der diokletianisch-konstantinischen Periode darstellen; ich will endlich das Aufkommen und den Sieg des Christentums über das Heidentum in der romanisch-germanischen Völkerfamilie, besonders auch im Laufe des 4. Jahrhunderts, erzählen. Thatsachen, Namen und Jahreszahlen will ich nur so viele, als zur klaren Darlegung dieser Ideen unentbehrlich sind[1]).

Altklassische Philologen machen wohl den Vorschlag, die deutsche Kaisergeschichte im Mittelalter, um Zeit zu sparen, sehr einzuschränken; sie raten, nicht „viel" über das Gerippe der äufseren Thatsachen hinauszugehen. Wenn es nur möglich wäre, unsere Jugend für ein Gerippe zu interessieren! Wenn anderseits diese Periode nicht voll des lebendigsten Interesses wäre! An den grofsen Gegensatz der Römer und Germanen, des Heidentums und Christentums schliefst sich der zwischen dem Papsttum und dem Chalifat, zwischen den Franken und Arabern — das Christentum der Römer und Germanen behält bei Tours und Poitiers den Sieg über den Muhamedanismus der Araber —; auf die Begründung des deutschen Reiches unter den sächsischen Liudolfingern folgt der grofse Kampf zwischen Imperium und Sacerdotium zur Zeit der Salier und der Hohenstaufen, das Aufkommen des geistlichen und weltlichen Fürstentums auf Kosten der Krone; in der Epoche der territorialen Politik seit Rudolf von Habsburg der Gegensatz der nach Machtentfaltung strebenden Fürstengeschlechter gegen den reichsunmittelbaren Adel und die Städte, die Verfeindung der Ritter und Bürger unter sich, das Aufkommen des dritten Standes hinter den Mauern der Städte.

Doch, was heute durchgefochten werden soll, ist die richtige Feststellung der Klassenpensen bei der bevorstehenden Neuordnung des historischen Unterrichts. Ein Irrtum, wie er vielleicht hier und da bei den Lehrplänen vom Jahre 1882 mit untergelaufen ist, drückt viele Jahre centnerschwer auf den Geist unserer teuren Jugend. Ein solcher Irrtum wäre es, wenn man die ganze griechische und römische Geschichte der Unter-Sekunda zuweisen wollte. Ich hoffe deshalb, dafs man anerkennen wird, es sei zu-

---

[1]) In den Prinzipien stimme ich überein mit Schiller, Die Geschichte der römischen Kaiserzeit im höheren Unterrichte (in dieser Zeitschrift 1887 S. 8ff.).

lässig und rätlich, den geschichtlichen Unterricht in der Ober-Sekunda mit dem Jahre 133 v. Chr. beginnen zu lassen.

Über alles weitere ist dann sehr leicht Übereinstimmung zu erzielen; da kann ich kurz sein, besonders da weitergehende Ideen, falls sie um Beistimmung werben wollen, am besten in einem Lehrbuche auseinandergesetzt würden. Verteidigen mufs ich hier noch meinen Vorschlag, die Geschichte des Mittelalters in Ober-Sekunda bis zum Jahre 1400 zu führen. Sehr grofs ist zunächst der Unterschied nicht, ob man 1400 oder 1500 setzt. Aber einerseits darf die Ober-Sekunda ebensowenig überlastet werden als die Unter-Sekunda; anderseits kommt es darauf an — da die Klassen doch nur Stufen eines in sich zusammengehörigen Ganzen sind —, von formalen Gesichtspunkten, wie sie vielfach durch die Jahre 31, besonders 476 und 1517 bezeichnet sind, abzusehen und sich zu der die grofsen Epochen beherrschenden Idee zu erheben.

Nun liegt auf der Hand, dafs das erste Semester der Unter-Prima dem Zeitalter der Reformation gewidmet werden mufs. Zur Reformation aber gehört die Epoche der Vorläufer Luthers, der Reformatoren vor der Reformation, viel enger als zur Geschichte des Mittelalters. Das kirchliche Schisma, die Periode der Reform-Konzilien, die Hussitenkriege, die Prager Kompaktaten, das definitive Scheitern der Reform der Kirche an Haupt und Gliedern im 15. Jahrhundert, die Fortdauer der kirchlichen Mifsbräuche, die Verweltlichung des Papsttums in der Epoche der Renaissance, der Unfug des Ablafskrams — alles das gehört aufs engste zur Vorgeschichte Luthers, ist notwendig, um die Möglichkeit seiner welthistorischen, die ganze Kirche des lateinischen Occidents umfassenden Thätigkeit zu erklären. Auf politischem Gebiete läfst sich ähnliches behaupten. Zum Reformationszeitalter gehört ganz ersichtlich die Darstellung der europäischen Machtstellung, zu der das Haus Habsburg unter Friedrich III. und Maximilian I., unter Karl V. und Ferdinand I. emporsteigt. Diese wichtigen genealogisch-politischen Verhältnisse gehören dem 15. und 16. Jahrhundert an und werden am besten im Zusammenhange dargestellt. Maximilians Vermählung mit Maria von Burgund brachte den Habsburgern den gröfsten Teil der burgundischen Gebiete und verwickelte sie in die langwierigen Kämpfe mit dem Hause Valois. Der Erbe Maximilians, Philipp der Schöne, gewann durch seine Ehe mit der spanischen Johanna seinem Hause Spanien, dessen europäische Nebenlande und überseeische Kolonieen, also eine Weltstellung von unermefslicher Aussicht. Die österreichische Grofsmacht aber beruht auf der politischen Vereinigung von drei grofsen Ländermassen: es sind 1) die fünf österreichischen Herzogtümer, 2) Böhmen und seine Nebenlande, 3) Ungarn und seine Nebenlande. Zum ersten Male trat diese Macht nach dem Tode Kaiser Sigismunds in die Erscheinung; seine Erbtochter

Elisabeth brachte ihre Königreiche Böhmen und Ungarn ihrem Gemahl Albrecht II. von Österreich zu. Der zu frühe Tod Albrechts II. (1439) wie der seines Sohnes Ladislaus Posthumus (1457) führte zur Auflösung dieser grofsen Kombination. In Böhmen und Ungarn kamen nationale Könige empor, dort der Utraquist Georg Podiebrad, hier Matthias Corvinus, der Sohn des Krongrofsfeldherrn Hunyadi Janos. Kurz vorher hatten sich im Osten Deutschlands zwei neue kriegerische und eroberungslustige Dynastieen erhoben, das Haus Osmans unter den Türken, das des Wladislaus Jagiello in Litthauen-Polen. Während die Osmanen nach der Einnahme der Balkanhalbinsel und Konstantinopels dem christlichen Abendlande gegenüber eine drohende Stellung gewannen, nahm eine Sekundogenitur der polnischen Jagiellonen zuerst Böhmen (1471), dann Ungarn (1490) in Besitz und trat in den Kampf mit den Osmanen um das Übergewicht im östlichen Europa. Aber der Osmanensultan Soliman der Prächtige gewann schliefslich bei Mohacz (1526) den entscheidenden Sieg. Der Tod Ludwigs II. von Böhmen und Ungarn in der Schlacht brachte der Schwester desselben und ihrem Gemahl, Erzherzog Ferdinand I. von Österreich, den Anspruch auf beide Königreiche. Durch die Besitznahme von Böhmen und seiner Nebenländer, wie durch den Anspruch auf Ungarn — den gröfsten Teil des Landes liefsen die Osmanen sich nicht entreifsen — gewann Ferdinand I. die territoriale Grundlage der Macht, welche die Begründung einer deutschen Linie des habsburgischen Hauses neben der von Karl V. gestifteten älteren spanischen Linie möglich machte.

So ergiebt sich; 1. Semester der Unter-Prima, Reformationszeitalter, aber nicht von 1517—1648, sondern von 1400—1648.

Dem 2. Semester der Unter-Prima gehört dann die Epoche von 1648—1786 zu.

Der Ober-Prima verbleibt im 1. Semester das Zeitalter der Revolution 1789—1815, im 2. Semester die Geschichte der neuesten Zeit von 1815 ab. Was über die Gliederung dieses Stoffes bisher gesagt ist, entspricht dem Bedürfnis nicht.

Die von dem Kgl. Provinzial-Schulkollegium in Königsberg i. Pr. gestellte Frage, welche am Eingang dieser Bemerkungen erwähnt ist, hat von Seiten des Dr. Zippel in Königsberg i. Pr. eine Antwort gefunden, in der in eingehender und sachgemäfser Weise ein Weg gewiesen wird, wie der Forderung des Kaisers, der Geschichtsunterricht solle von Sedan und Königgrätz zurückführen nach Salamis und Marathon, in buchstäblicher Weise entsprochen werden kann, — soweit nämlich der biographische Geschichtsunterricht in Sexta und Quinta in Frage kommt. Der Geschichtsunterricht in den oberen Klassen hat die Aufgabe der kaiserlichen Forderung dem Geiste nach zu genügen. Das wird möglich sein, sobald der vaterländischen Geschichte ein so breiter Raum zugestanden wird, wie hier soeben verlangt wurde; es wird

möglich sein, ohne die lebendige Quelle zu verschütten, welche die Beschäftigung mit dem klassischen Altertum seit Jahrhunderten zum gröſsten Segen unserer fortschreitenden Vergeistigung auf deutschen Boden überströmen lieſs.

Königsberg i. Pr. Richard Tieffenbach.

Die Stoffverteilung im Geschichtsunterricht.

Die kaiserliche Rede in der ersten Sitzung der Unterrichtskommission enthält einen harten Vorwurf gegen den Geschichtsunterricht auf preuſsischen Gymnasien; und gewiſs wird die Forderung, daſs dieser Unterricht fortzuführen sei über die Befreiungskriege hinaus bis zur Gegenwart, überall den ungeteiltesten Beifall finden. Unzweifelhaft verlangt das öffentliche Leben, an dem der Abiturient sich in gar nicht so ferner Zeit zu beteiligen hat, daſs er wisse, „wie unsere Zustände sich entwickelt haben“, und unzweifelhaft gewinnt er ein rechtes „Verständnis für die heutigen Fragen“ erst aus der Kenntnis der Geschichte des 19. Jahrhunderts. Die Notwendigkeit einer Ausdehnung des Geschichtsunterrichts bis 1871 oder 1888 haben die Geschichtslehrer der Gymnasien auch längst anerkannt[1]); wo noch nicht danach gehandelt ist, liegt die Schuld in dem Mangel an Zeit. Ich brauche hier nur auf die Verhandlungen der letzten Philologen- und Schulmännerversammlung in Görlitz zu verweisen[2]), in denen recht klar hervortrat, wie sehr der Geschichtsunterricht der Prima nach den für Preuſsen geltenden Bestimmungen unter dem Mangel an Zeit zu leiden hat. Der Lehrer hat eben für den Unterricht des Mittelalters und der Neuzeit nur die beiden Jahre der Prima zur Verfügung. Soll also dem allgemeinen „Ja“ in der Ausführung ein „Also“ folgen, so wird man hier einzusetzen haben, man wird mehr Raum für die neuere Geschichte schaffen müssen, und das erscheint möglich durch eine andere Verteilung des Stoffes.

Die Grundlagen des folgenden darauf gerichteten Vorschlags bilden die Erfahrungen, die ich als Geschichtslehrer an einem sächsischen Gymnasium gesammelt habe; für Preuſsen habe ich zwar keine eigenen Erfahrungen als Lehrer gemacht, kann mich aber auf die oben berührten viel vernommenen Klagen berufen, vielleicht auch darauf, daſs ich Schüler eines preuſsischen Gymnasiums von der Sexta bis zum Abiturientenexamen gewesen bin.

---

[1]) Vgl. H. Schiller, Die neueste Geschichte im Gymnasialunterrichte (in dieser Zeitschr. 1889 S. 513 ff.).

[2]) Verhandlungen der 40. Versammlung etc. (Leipzig 1890) S. 206.

Eine Gegenüberstellung der preufsischen und sächsischen Bestimmungen über die Geschichtspensa zeigt nun folgendes Bild:

Preufsen:		Sachsen:	
VI (1 St.) V (1 St.)	Biographische Erzählungen.	VI (2 St.)	Alte Geschichte in Geschichtsbildern.
		V (2 St.)	Mittelalter in Geschichtsbildern.
IV (2 St.)	Griech. u. röm. Geschichte.	IV (2 St.)	Neuzeit in Geschichtsbildern.
U III (2 St.) O III (2 St.)	Deutsche Geschichte des Mittelalters u. d. Neuzeit.	U III (2 St.)	Griechische Geschichte.
		O III (2 St.)	Römische Geschichte.
U II (3 St.)	Griechische Geschichte.	U II (2 St.) O II (3 St.)	Mittelalter und Reformation bis 1555 oder 1648; Wiederholung der griechischen Geschichte.
O II (3 St.)	Römische Geschichte.		
U I (3 St.)	Mittelalter.	U I (3 St.) O I (3 St.)	Neuere Geschichte seit 1555 oder 1648; Wiederholung der röm. Gesch.
O I (3 St.)	Neuzeit.		

Es ergiebt sich hier als wichtigster Unterschied, dafs in Sachsen für die Behandlung des Mittelalters und der Neuzeit 4 Jahre zur Verfügung stehen, also, da die wöchentliche Stundenzahl gleich ist, genau die doppelte Zeit als in Preufsen. Zur Erläuterung mag noch erwähnt werden, dafs in Sachsen wie in Preufsen für I und II gleichzeitig geographische Wiederholungen gefordert sind, dafs hierbei in Sachsen in U II ausdrücklich 1 Stunde für Erdkunde neben 2 Geschichtsstunden gestellt ist, die in den preufsischen 3 Geschichtsstunden mit enthalten ist. Die nach dem sächsischen Plane für II und I erwähnte Wiederholung der griechischen und römischen Geschichte soll das Pensum der U III und O III besonders in den verfassungsgeschichtlichen Gebieten ergänzen; derartige Wiederholungen sind natürlich auch in Preufsen üblich. So bleibt in Sachsen genau die doppelte Zeit für Mittelalter und Neuzeit als in Preufsen.

Es erhellt von selbst, welch gewaltiger Vorteil darin liegt; eine ganze Reihe der neueren Klagen und Reformvorschläge sind für Sachsen völlig gegenstandslos. Man erwäge nur, dafs der preufsische Geschichtslehrer die ganze neuere Geschichte von der Reformation an in dem einen Jahre der O I zu bewältigen hat, dafs sich dazu in dieses Jahr die nun einmal unvermeidlichen Wiederholungen zusammendrängen (in Preufsen viel mehr als in Sachsen), dafs dieses Jahr durch die Abiturientenprüfung beträchtlich verkürzt wird, und man wird es zwar nicht berechtigt, aber doch erklärlich finden, wenn der Jahresschlufs dem Lehrer oft zu schnell kam, wenn „die Geschichte mit dem Ende des vorigen Jahrhunderts, mit der französischen Revolution schlofs“ oder wohl gar einmal „bereits der siebenjährige Krieg aufserhalb aller Betrachtung lag“. Der sächsische Geschichtslehrer beginnt in U I mit dem Jahre 1555 (spätestens aber mit dem Auftreten Luthers), in O I mit dem Regierungsantritt Friedrichs des Grofsen

oder auch dem Anfange der französischen Revolution: da ergiebt sich von selbst eine eingehende Darstellung des „Übergangs aus der französischen Revolution in das 19. Jahrhundert“, eine fruchtbare Belehrung darüber, „wie unsere Zustände sich entwickelt haben und dafs die Wurzeln in dem Zeitalter der französischen Revolution liegen“, und eine darauf ruhende das „Verständnis für die heutigen Fragen“ fördernde Fortführung des Unterrichts bis zur Gegenwart. — Wenn ich erwäge, was ich alles auf meinem preufsischen Gymnasium trotz eines vortrefflichen Geschichtslehrers, an dessen Unterricht ich noch jetzt mit Begeisterung zurückdenke, aus Zeitmangel „nicht gehabt habe“, und dem gegenüberstelle, was ich jetzt als Lehrer an einem sächsischen Gymnasium meinen Schülern bieten kann, so komme ich allerdings zu der Überzeugung, dafs es dringendes Bedürfnis ist, auch in Preufsen für die Geschichte der Neuzeit die beiden Jahre der Prima zu gewinnen.

Dies festgehalten, könnte man nun eine einfache Annahme des sächsischen Lehrplanes für Preufsen empfehlen; zu dieser Schlufsfolgerung aber gelange ich nicht, und zwar wieder auf Grund meiner sächsischen Erfahrungen. Denn diese haben mich gelehrt, dafs der sächsische Plan an zwei andern Stellen der Verbesserung bedarf. Einmal genügt das eine Jahr der IV nicht, um Erzählungen aus der gesamten Geschichte seit der Reformation zu bieten; die Erfahrung zeigt, dafs diese Erzählungen sehr häufig nicht über Friedrich den Grofsen hinausgehen. Es gilt hier dasselbe, was für Preufsen als ein Übelstand der Prima vom Kaiser mit Recht hervorgehoben ist. Und doch wird niemand leugnen wollen, dafs unsere Schüler im Alter von 12 bis 14 Jahren etwas erfahren müssen von Friedrich dem Grofsen, von Napoleon, von Blücher, von den Freiheitskriegen, von der grofsen Zeit der Jahre 1864—1871 und ihren Helden, und dafs gerade für dieses Alter eine Erzählung sich in etwas behaglicher Form ergehen mufs, auch das Anekdotenhafte nicht verschmähen darf, um die grofsen Männer unseres Volkes den Schülern greifbar in Fleisch und Blut vorzuführen. Nach dem preufsischen Plane stehen für diese Aufgabe denn auch 2 Jahre, die beiden Tertien, zur Verfügung, also die doppelte Zeit als in Sachsen: es erscheint wünschenswert, dafs zwei Jahre für diese Stufe des Geschichtsunterrichts in Preufsen beibehalten, in Sachsen gewonnen werden.

Die andere Stelle, an der in Sachsen eine Änderung anzustreben ist, ist das Pensum der U III. Jetzt soll hier die griechische Geschichte in pragmatischer Darstellung zum letzten Mal zusammenhängend dargestellt werden. Selbst wenn die verfassungsgeschichtlichen Dinge der Wiederholung in O II vorbehalten bleiben und also hier möglichst ausgeschieden werden, kann diese Aufgabe für die U III nicht als angemessen erachtet werden,

besonders seitdem der Anfang des griechischen Unterrichts aus der IV in die U III verlegt ist. Ich verzichte hier auf eine weitere Begründung, weil ich glaube, dafs meine sächsischen Amtsgenossen wohl alle meiner Ansicht sind, und weil ich verweisen kann auf einen Aufsatz von O. E. Schmidt[1]), in dem gerade dieser Punkt eingehend erörtert ist. Schmidt erhebt hier für Sachsen die Forderung, dafs die griechische Geschichte nach O III verlegt und damit die U III als zweites Jahr für die neuere Geschichte gewonnen werde. Er stellt dann einen auf das Einzelne eingehenden Plan für VI bis U III auf, den ich folgendermafsen zusammenfasse:

VI (2 St.)	Erzählgn. a. d. alt. Gesch.	IV (2 St.) } U III (2 St.) }	Erzählungen aus der Neuzeit bis 1871.
V (2 St.)	Erzählgn. a. d. Mittelalter.		

Ich meine nun, dafs eine solche Stoffverteilung für den ersten Kursus der Geschichte in Preufsen und in Sachsen gleichmäfsig angenommen werden könnte. Vergleicht man diesen Plan mit den jetzt geltenden, so würde man in Preufsen für den zweiten Kursus der Geschichte ein Jahr gewinnen, in Sachsen ein Jahr verlieren. Für die Stoffverteilung dieses zweiten Kursus gestatte ich mir nun folgenden Vorschlag:

O III (2 St.)	Griechische Geschichte.	O II (3 St.)	Deutsche Geschichte im Mittelalter bis zum Beginn der Reformation.
U II (3 St.)	Römische Geschichte bis 395 oder 476.	U I (3 St.) u. O I (3 St.)	Neuere Geschichte. Wiederholungen.

In Sachsen würde damit das verlorene Jahr hauptsächlich dem Mittelalter entzogen, doch nicht vollständig. Denn während bisher in die beiden dem Mittelalter gewidmeten Klassen U II und O II einerseits die römische Kaisergeschichte seit 31 v. Chr., andererseits der Anfang der Neuzeit bis 1555 mitverwiesen war, fällt jetzt in die O II nur das Mittelalter seit 395 oder 476; römische Kaiserzeit und eventuell auch Völkerwanderung würde der U II, der Anfang der Reformation der U I zufallen. Ich glaube allerdings, dafs das Mittelalter ein solches Zusammendrängen auf ein Jahr recht gut vertragen kann, selbst dann noch, wenn man künftig in U II (wie bisher in O III) mit dem Jahre 31 schliefsen würde; in Preufsen begnügt man sich ja jetzt auch mit einem Jahre, ohne dafs deshalb Klagen laut geworden wären.

Das soll also nach meinem Vorschlag in Preufsen so bleiben: Mittelalter ein Jahr, nur O II statt U I, ebenso griechische und römische Geschichte wie bisher je ein Jahr, nur eine Klasse früher. Das gewonnene Jahr soll ganz der neueren Geschichte zugute kommen (U I und O I statt bisher nur O I): damit ist das von Anfang an als erstrebenswert bezeichnete Ziel erreicht. — Erwähnt mag noch werden, dafs die griechische Geschichte in O III mit 2 Stunden angesetzt ist, während ihr in

[1]) N. Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1886 II S. 573 ff.

Preufsen bisher scheinbar 3 Stunden in U II zustanden; in diesen 3 Stunden sind aber bisher die geographischen Wiederholungen einbegriffen, in jenen 2 St. der O III nicht, aufserdem soll doch das Verfassungsgeschichtliche mehr als bisher beschränkt werden.

Mein Vorschlag, kurz zusammengefafst, wäre also: erster Kursus VI—U III; zweiter Kursus O III—O I; davon zwei Jahre für neuere Geschichte mit Wiederholungen. Die Gesamtstundenzahl ist dabei in Sachsen die gleiche wie bisher[1]), in Preufsen würde allerdings in VI und V je 1 St. mehr gefordert werden als jetzt; indes nach den sächsischen Erfahrungen bedeutet diese Stunde durchaus keine Mehrbelastung für die Schüler, vielleicht liefse sie sich auch sonstwo einbringen.

Es mag mir vergönnt sein, noch auf einige Vorteile hinzuweisen, die aus der vorgeschlagenen Stoffverteilung sich ergeben könnten; auch ihre Erörterung gründet sich auf schon gemachte Erfahrungen. Zu den Erzählungen aus der deutschen Geschichte im Mittelalter läfst sich in der V eine angemessene Ergänzung finden, wenn man — gewifs auch im Sinne der kaiserlichen Rede — den deutschen Unterricht zur Einführung in die deutschen Sagen benutzt; ich selbst habe Quintanern die Sagen von Siegfried, Gudrun, Dietrich u. s. w. erzählt und weifs, dafs sie mit der gröfsten Aufmerksamkeit lauschten. Eine ähnliche Ergänzung ergiebt sich für U III; ungefähr mit Anfang des zweiten Halbjahres beginnt hier die Erzählung der Befreiungskriege, ihnen könnte im Deutschen die Behandlung der Dichter der Befreiungskriege zur Seite gehen. Will man diese noch nicht nach U III verlegen, so könnte man den deutschen Unterricht der O III damit beginnen und dann zu Uhland fortschreiten, man hätte hier das in U III abgeschlossene Pensum der Geschichte als vortreffliche Grundlage und würde die sittliche Wirkung jener grofsen Zeit aus ihren Dichtern noch vertiefen können. Dafs aber jene Dichter für den deutschen Unterricht der Tertia an und für sich sehr geeignet sind, wird wohl niemand leugnen. An unserem Gymnasium werden sie mit Erfolg in O III behandelt; freilich fehlt hier nach dem jetzigen Plane das Zusammenstimmen mit dem Geschichtsunterricht.

Und nun die Hauptsache. Mit Recht hat der Kaiser darauf hingewiesen, dafs ein Gymnasialabiturient jetzt gewisse Kenntnisse haben müsse auf dem Gebiete der modernen staatlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse. Sicher aber

[1]) Für U II sind 3 St. Geschichte angesetzt, jetzt hat der sächsische Plan 2 St. Geschichte und 1 St. allgemeine Erdkunde. Ich glaube allerdings, dafs diese eine Stunde mit der Geschichte verbunden, dafür aber geographische Repetitionen wie in O II—O I, und in Preufsen schon für U II, gefordert werden könnten; das Wichtigste aus der allgemeinen Erdkunde (die mathematische) fällt ja so wie so der Mathematik in Prima zu. Natürlich wird mein Plan auch nicht gestört, wenn die 1 St. Erdkunde abgesondert bleibt.

darf eine solche Kenntnis nicht vermittelt werden durch systematische Erörterungen in eigens dafür angesetzten Lehrstunden. Hat der Geschichtslehrer die nötige Zeit, so bietet die Wirtschaftspolitik Colberts oder Friedrichs des Grofsen, die eingehende Darstellung der vorrevolutionären Zustände Frankreichs, die Entstehungsgeschichte der parlamentarischen Verfassung in England, die Behandlung der durch die französische Nationalversammlung geschaffenen Verfassung, die Darstellung der Stein-Hardenbergschen Reformen, der deutschen Verfassungskämpfe und der Entstehung des deutschen Reiches und vieles andere vollauf Gelegenheit, den Schülern volkswirtschaftliche und politische Kenntnisse von selbst als eine reife Frucht zu bieten und durch solche, nennen wir es einmal so, demonstratio ad oculos ein gutes „Verständnis für die heutigen Fragen“ zu vermitteln: Parallelen mit der Gegenwart bieten sich ja überall von selbst. Dazu gehört aber eben mehr Zeit, als der preufsische Lehrplan gewährt, und diese Zeit bringt die Annahme meines Vorschlags. Auch hier berufe ich mich auf eigene Erfahrung. Da ich in Sachsen genügende Zeit habe, so spreche ich an geeigneten Stellen über Schutzzoll und Freihandel (z. B. bei Colbert, Friedrich d. Gr.), über Zunftwesen und Gewerbefreiheit (z. B. bei Turgot und Hardenberg), über direktes und indirektes Wahlrecht (z. B. bei den Debatten der französischen Nationalversammlung), über das Wesen des Bundestaates und den Gegensätzen in einem solchen (z. B. bei Entstehung der Niederlande mit der Staaten- und oranischen Partei), über Absolutismus und Konstitutionalismus, über Ein- und Zweikammersystem (z. B. bei Ludwig XIV. und der englischen Revolution) u. s. w. Ich kann alles dies hier nur andeuten, aber was ich meine, wird man erkennen. Auch das wird klar sein, dafs trotz alledem die eigentliche Tagespolitik der Schule fern gehalten wird, was unzweifelhaft geschehen mufs. Sie wird eben ferngehalten, weil alles an abgeschlossenen geschichtlichen Vorgängen klar gelegt wird, denen gegenüber eine objektive Stellung möglich ist. So werden nicht etwa die „heutigen Fragen“ erörtert, sondern es wird nur das Verständnis für sie aus ähnlichen der Vergangenheit vorbereitet: darin gipfelt ja auch die vom Kaiser erhobene Forderung.

Ich breche hier ab, obgleich eine Ausführung des Gegenstandes ins Einzelne grofsen Reiz hätte[1]). Nur das soll noch angedeutet werden, dafs die so oft beklagte Repetitionslast der preufsischen O I nach meinen Erfahrungen sehr vermindert werden würde, weil die zur Verfügung stehende Zeit schon beim Vortrag durch Vergleichungen, die ja zudem besonders lehrreich sind, eine fortwährende immanente Repetition ermöglicht. — Gebet dem preufsischen Geschichtslehrer die seinem sächsischen Kollegen zu

---

[1]) Vergl. auch den oben erwähnten Aufsatz von H. Schiller.

Gebote stehende Zeit und überlafst das übrige seinem pädagogischen Takte, wie Moltke nur Direktiven zu geben pflegte, keine Spezialvorschriften: die kaiserliche Forderung wird dann wie von selbst erfüllt werden.

Zum Schlufs will ich einen kleinen Nebengewinn, der bei Durchführung meines Vorschlages abfiele, nicht unerwähnt lassen. Der Übergang preufsischer Gymnasiasten nach Sachsen, besonders nach Dresden und Leipzig, ist sehr häufig; wie es umgekehrt steht, weifs ich nicht. Bei der Verschiedenheit der gültigen Lehrpläne ergeben sich daraus jetzt manche Unzuträglichkeiten. Ein in Preufsen nach U II Versetzter hat beim Übertritt in eine sächsische U II „nicht gehabt" die griechische und römische Geschichte, ein nach O II Versetzter „hat nicht gehabt" die römische Geschichte und die deutsche ungefähr bis zum Tode Heinrichs V., ein nach U I Versetzter „hat nicht gehabt" die gesamte deutsche Geschichte bis 1555, einem nach O I Versetzten fehlt die Zeit von ca. 1517 bis ca. 1740. Dafs das keine glücklichen Zustände sind, erhellt von selbst; nur eine gleiche Stoffverteilung kann sie bessern. Bei Annahme der vorgeschlagenen, die, wie dargethan, sowohl sächsische wie preufsische Klagen beseitigt, würden sich beide Regierungen gewissermafsen auf halbem Wege entgegenkommen. Der infolge des gleichen Lehrplans auch in der Geschichte erleichterte Übergang würde manchem durch Versetzung des Vaters oder sonstwie auf ein anderes Gymnasium verpflanzten Schüler hochwillkommen sein. Diese Nebenwohlthat mag hinzutreten zu den inneren Gründen, die für die neue Stoffverteilung angeführt sind.

Leipzig. A. Baldamus.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

1) Ernst Krey, Erwägungen über Einleitung und Herbeiführung einer Reform des höheren Schulwesens. Greifswald, Ludwig Bamberg, 1891. 8. 25 S. 0,40 M.

Der Verf. wünscht, dafs die aus den Beschlüssen der Berliner Schul-Konferenz sich ergebenden Reformpläne, ehe sie ins Leben treten, erst „der Gesamtheit der Lehrerschaft, als einer freischöpferisch wirkenden Künstlerschaft“ zur Begutachtung vorgelegt werden sollen. Wir wollen nicht die Vorfrage stellen, ob denn dieser stolze Titel so ohne alle Einschränkung den Lehrern der höheren Schulen beigelegt werden kann; dafs manche Leute anderer Ansicht darüber sind, mag der Verf. bei Nohl, Kritik d. ges. Schulwes. S. 7 nachsehen. Zugegeben, unsere Lehrerschaft wäre, was ja an und für sich sehr wünschenswert erscheinen mufs, „eine solche freischöpferisch wirkende Künstlerschaft“, so dürfte doch der von dem Verf. empfohlene Weg selbst dann schwerlich zu dem von ihm gewünschten Ziele führen. Danach sollen „die der Konferenz vorgelegten Fragen mit dem gesamten aus ihren Verhandlungen erwachsenden Materiale nachher sämtlichen Lehrerkollegien der höheren Lehranstalten zur Durchberatung und Abstimmung überwiesen und denselben zugleich das Recht eingeräumt werden, aus eigener Regung heraus weitere Fragen aufzuwerfen und zu beantworten.“ Aus genauen Protokollen über diese Verhandlungen werden von den Provinzialschulkollegien dem Ministerium objektive einheitliche Zusammenstellungen und Verarbeitungen des zusammengekommenen Materials übermittelt; die von dem Ministerium aus diesen Vorlagen zu veranstaltende einheitliche Verarbeitung ist zu veröffentlichen. Die darauf „folgenden Aufklärungen der Presse, der Fachjournale und der monographischen Publikationen werden ebenfalls in einheitlicher objektiver Zusammenstellung und Verarbeitung der Öffentlichkeit übergeben und endlich diejenigen Fragen, in welchen sich keine überwiegende Übereinstimmung ergeben hat, definitiv unter Berücksichtigung der bezeichneten Veröffentlichungen des Ministeriums noch einmal in den einzelnen Lehrerkollegien durch-

beraten und beantwortet. Alles, wobei sich überwiegende Einmütigkeit herausgestellt hat, ist dann von der Unterrichtsverwaltung zur Ausführung zu bringen." Der Verf. macht diese Vorschläge in gutem Glauben, und sicher ist auch ein Krümchen Wahrheit in ihnen enthalten. Aber er verzeihe mir, dafs ich seinem idealen Fluge nicht folgen kann. In Preufsen besteht in den meisten Provinzen eine Einrichtung, Direktoren-Konferenzen genannt, für die bekanntlich ein ähnliches Verfahren beobachtet wird, wie es der Verf. vorschlägt. Nur beschränkt es sich auf einzelne Fragen meist didaktischer und methodischer Natur. Ich weifs nicht, ob der Verf. sich die stattlichen Bände — 35 an der Zahl — einmal genauer angesehen hat. Ich habe es gethan, und der Verf. verübele mir es nicht, wenn ich danach von diesem suffrage universel nicht die zauberhaften Wirkungen erwarten kann, die er in Aussicht stellt. Wenn er meint, für eine Reihe von Fragen sei die Übereinstimmung gesichert, so wird er finden, dafs dies auch in der Berliner Konferenz der Fall war, und dafs die von ihm etwas sehr verächtlich behandelten Laien nicht ganz so schlimm sind, wie er denkt.

2) **Karl v. Kalckstein, Minna Cauer und Albert Eulenburg, Nationale und humanistische Erziehung.** In „Deutsche Schriften für nationales Leben." Herausgegeben von Eugen Wolff. 1. Reihe, Heft 1. Kiel und Leipzig, Lipsius u. Fischer, 1891. 8. 48 S.

Der Herausgeber leitet die 3 Abhandlungen durch ein Vorwort ein, in dem das Wort „nationale Erziehung" das eigentliche Schlagwort ist. Schule und Leben werden sich zur Zeit als Feinde einander entgegengestellt, die radikale Reform des höheren Schulwesens gefordert und die Berufung der Berliner Schul-Konferenz bescheiden — als das Verdienst der „Deutschen Akademischen Vereinigung" in Anspruch genommen. Für wen ist eigentlich dieses kühne Phantasie-Stück berechnet?

In der 1. Abhandlung entwickelt v. **Kalckstein** seine reformatorischen Ideen. Zunächst verwirft er die Vorschläge des „Deutschen Einheitsschulvereins", weil dabei „die stärkste Überlastung" der Schüler unvermeidbar sei, vor allem aber, weil hier Mittelschulen mit abweichendem Lehrgange angenommen werden, in die man weder von der Volksschule, noch von denen man in die höhere Schule ohne weiteres übertreten könne. Dadurch sollen die sozialen Gegensätze verschärft werden. Dagegen findet Cauers Vorschlag einer altklassischen Rückbildung der Gymnasien und der Gleichberechtigung der Realgymnasien vor den Augen des Verf.s Gnade. Das Berechtigungswesen wird verworfen, Preyers und Görings oder Güfsfeldts Vorschläge zur Erprobung empfohlen. Nach des Verf.s Ansicht verleihen die Gymnasien gar keine richtige humanistische Bildung, denn der Humanismus hatte auch noch ein Stück Scholastik im Blute; die Lateinschule konnte

keine echt deutsch denkende gebildete Jugend erziehen. Dem neuen deutschen Reiche mufs eine neue deutsche Schule entsprechen. Der Rest der Lateinschule mufs abgestreift werden. Echt humanistischen Gehalt hat die deutsche Sprache und Litteratur in Fülle; sie mufs nur mehr Stunden erhalten und geistvoll betrieben werden. Dasselbe gilt von der Geschichte bezw. der Geographie und von den Naturwissenschaften. Der fremdsprachliche Unterricht beginnt mit dem Französischen. Manches andere, was der Verf. verlangt, wie z. B. Beseitigung des grammatisch-stilistischen Betriebes der alten Sprachen, obligatorisches Englisch etc., fordert auch der deutsche Schulverein; aber er geht dem Verf. überall nicht weit genug. Dieser konstruiert einen gemeinsamen Unterbau mit Französisch und Lateinisch, wofür eventuell Englisch eintreten kann; an diese Mittelschule schliefst sich eine mindestens in 2 Abteilungen gespaltene höhere Schule. In der gymnasialen Abteilung erhalten Griechisch und eine zweite neuere Sprache eine ansehnliche Stundenzahl; in der Realabteilung genügen wenige Lateinstunden; die neueren Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften erhalten hier bedeutende Stundenzahlen. Wirtschaftliche und Verfassungs-Belehrung dürfen nirgends fehlen. Die Lehrer müssen mehr Pädagogen als Philologen sein; für die Anstellung kommen nicht spezialistische Kenntnisse, sondern geistige und pädagogische Durchbildung in Betracht. Dafür dürfen die akademisch gebildeten Lehrer Gleichstellung mit den Richtern und Verwaltungsbeamten beanspruchen. Schulhygiene, zweckmäfsigere Ferien sind wünschenswert. Freilich müssen auch die Verhältnisse an den Universitäten und im Hause besser werden. Das höhere Mädchenschulwesen hat grofse Mängel; sie entstehen teilweise durch den Ausschlufs der Frau von dem akademischen Studium. Die Reform der Universitäten mufs im Sinne der Deutschen Akademischen Vereinigung erfolgen. Endlich mufs ein eigenes Unterrichtsministerium mit pädagogisch gebildeten Männern errichtet werden.

Wenn man von den wertlosen Redensarten über die nicht nationale Schule und ähnlichen Phrasen — z. B. der Schürung des Klassenhasses durch Vorschulen — absieht, ohne die es heute einmal die Reformer nicht thun, enthält die Schrift des Verf.s eine Reihe sehr verständiger Vorschläge. Selbst die Idee seines Unterbaues ist nicht unbedingt verwerflich. Um diese Frage kommen wir auf die Dauer doch nicht herum; denn sie ist eine eminent wirtschaftliche, sagen wir: finanzielle. Über die Form dieser Mittelschule läfst sich streiten; aber darüber sollte man sich auch nicht täuschen, ohne Einbufse geht es für keine der im Besitze befindlichen Schulgattungen dabei ab. Der Gedanke mufs nur noch mehr Boden gewinnen, dafs die Stundenzahl und die Masse der Regeln und Schriftsteller nicht die Hauptsachen sind. Geht dieses Resultat aus der Berliner Konferenz

zunächst für das Lateinische hervor, so wird eine organische Neugestaltung unseres Schulwesens ganz von selbst kommen.

Der 2. Aufsatz von Minna Cauer befafst sich wesentlich mit der Frage der Mädchenerziehung. Die Verf. findet, dafs dieser Charakter fehle, vor allem aber die Mütter. Die warmen Ausführungen werden wohl vielfach Zustimmung erhalten; ich finde sie zu pessimistisch und in bedenklicher Weise generalisierend.

Der 3. Aufsatz von A. Eulenburg beschäftigt sich mit den nervenfeindlichen Mächten der Schule, die er in der Anspannung der Ansprüche an Schule und häusliche Arbeitszeit und in der Auferlegung ununterbrochener einseitiger Kopfarbeit findet. Der Verf. behauptet, dafs bei Knaben und Mädchen im Alter von 11—14 Jahren häufig 3—5 Stunden für Hausarbeit beansprucht würden, während nur 1—2 zulässig seien. Im ganzen will er für Gehirnarbeit nur 6—7 Stunden zugeben; Abwechslung von Gehirn- und Muskelarbeit ist geboten; sonst entstehen Blutarmut, Muskelschwäche und Nervosität. Das Haus verpfuscht und versäumt seinerseits die ihm auferlegte erzieherische Aufgabe oft genug in gröblicher Weise. Und ebenso oft sind die Eltern unvermögend für das Verständnis und die gerechte unbefangene Beurteilung ihrer Kinder; Überschätzung, Verweichlichung, übertriebene Strenge gehen unvermittelt neben einander her. Leider ist kein Vorschlag gemacht, wie es anders werden kann.

3) Clemens Nohl, Kritik des gesamten Schulwesens, zugleich ein neuer Schulorganismus. Zweite Auflage. Neuwied und Leipzig, Heusers Verlag, 1891. 8. 247 S. 1,50 M.

Die Schrift ist, wie mir scheint, keine 2. Auflage, sondern nur die mit neuem Umschlage und neuem Titel versehene erste. Damit soll nicht gesagt sein, dafs es nicht zeitgemäfs gewesen sei, sie dem Publikum wieder in Erinnerung zu bringen. Was der Verf. in dem einleitenden Abschnitte „Das Unterrichtsgesetz“ über das mangelnde pädagogische Gesamtbewufstsein des höheren Lehrerstandes sagt, ist leider wahr; auch sonst enthält dieser Abschnitt manches Beherzigenswerte, und man sollte sich hüten, wegen der zahlreichen Übertreibungen, an denen die Schrift leidet, auch das Brauchbare über Bord zu werfen. Den Kern der Schrift bildet Abschnitt III „Die Lehranstalten“. Der Verf. entwirft hier einen vollständig organischen Bau des gesamten Schulwesens. Der feste Unterbau für sämtliche Lehranstalten ist die Elementarschule, der alle Vorschulen weichen müssen. Sie hat 2 Stufen, eine untere vom 6.—10. Lebensjahre. An diese schliefst sich einerseits die obere Stufe von 10—14 Jahren für diejenigen Schüler und Schülerinnen, welche auf der Elementarschule bleiben, andererseits die „allgemeine Mittelschule“ für sämtliche Schüler und Schülerinnen, die einen wissenschaftlichen Unterricht geniefsen sollen. Diese tritt an die Stelle der 3 unteren

Klassen aller höheren Schulen. Von U III treten künftige Studierende in die Gymnasial-, die übrigen Schüler in die Realklassen über. Für diejenigen Schüler, die nach ihren Fähigkeiten auch in den eigentlichen Realklassen nur mit Mühe fortkommen, ist, wie es geschehen kann, der Mittelschule eine abschliefsende Klasse anzufügen, deren Absolvierung die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst mit sich führt. Die höhere Mädchenschule hat im wesentlichen die Einrichtung der Realschule. Die Universität behält insofern teilweise noch den Charakter der Schule bei, als zwischen Lehrenden und Lernenden mehr ein eigentliches Zusammenarbeiten stattfindet, als es bisher der Fall gewesen ist.

Diese Vorschläge sind mafsvoll und nicht undurchführbar, obgleich sie in einzelnen Punkten, z. B. in dem Kampfe gegen die Vorschulen, zu doktrinär gehalten sind.

Was der Verf. alsdann im einzelnen über die Volksschule, die Fortbildungsschule und das Lehrerseminar anführt, ist meist vortrefflich, und man sieht, dafs er dieses Gebiet genau kennt und mit Liebe und Verständnis behandelt. Der Mittelschule (3 Jahre) wird mit guten Gründen ein elementarer deutscher Geschichtsunterricht zugewiesen, in der untersten Klasse der Beginn des Französischen, das 6, 6, 5 St. erhält, in der 2. Klasse der des Englischen, das 4 St. hat. Merkwürdig ist, dafs der Verf. kein Bedenken trägt, 2 Jahre nach einander eine neue fremde Sprache zu beginnen und 3 fremde Sprachen schon im 4. Jahre nebeneinander zu betreiben; denn im Gymnasium beginnt das Lateinische in VI (jetzt U III) mit 8 St. (im ganzen 40 St. wöchentl.), während Französisch und Englisch mit je 2 St. fortgeführt werden. In IV des Gymnasiums (heute U II) beginnt das Griechische mit 5 St. (im ganzen 29 St.), so dafs von da ab sogar 4 fremde Sprachen neben einander hergehen. Um für den Anfang des Lateinischen in U III die Berechtigung zu erweisen, entwirft der Verf. von dem derzeitigen lateinischen Unterrichte in VI—IV ein Schauergemälde, das jedenfalls lediglich Phantasiebild ist. Will damit der Verf. die Güte seiner Idee beweisen, so ist ihm der Beweis mifslungen; aber an der Güte dieser Idee läfst sich auch aus anderen Gründen zweifeln. Dafs man an kleinen Schulen mit guten Lehrern und tüchtigen Schülern auch bei einem nur 40stündigen Lateinunterrichte, der erst im 14. Jahre beginnt, und dem Französisch und Englisch voraufgehen, so viel erreichen kann, wie heute in 9 Jahren, ist wohl möglich. Aber die Erfahrungen liegen über diesen Punkt nicht in überzeugender Weise vor. Ich würde also dem Verf. es gern gestatten, einmal einen Versuch in dieser Richtung zu machen, und fänden sich andere Vertrauen erweckende Leute, so möchte dieser Versuch öfter wiederholt werden. Aber ohne solche Erfahrungen eine so tief eingreifende Änderung zu treffen, erscheint unverantwortlich.

Auch wenn nach des Verf.s Wunsch Lateinsprechen, Aufsatz, Metrik und Topik in Wegfall kommen und eine verständige Methode, für die der Verf. gute Beiträge giebt, durchgeführt wird. Was er über die Stellung des Griechischen und die Bedeutung der neueren Sprachen sagt, ist durchaus zutreffend; auch seine Ausführungen über Naturwissenschaften und Mathematik enthalten viel Beherzigenswertes.

Die Realschule 1. Ordnung, das heutige Realgymnasium, hält der Verf. für verfehlt: das Lateinische mufs hinaus; seine Beweisführung hierfür ist nicht neu, aber pikant. Die Vorschläge des Verf.s für Betreibung des neusprachlichen und deutschen Unterrichtes sind heute teilweise überholt, aber ohne Nutzen wird sie niemand lesen. Auch was der Verf. gegen das Erstreben des Universitätsstudiums vorbringt, ist recht verständig.

In die Erörterungen über die höhere Mädchenschule, die ebenfalls eigener genauer Kenntnis entstammen, kann diese Zeitschrift nicht weiter eintreten. Es genüge darauf hinzuweisen, dafs hier ein reicher Schatz wertvoller Erfahrungen vorliegt.

Auch der Universitäts-Unterricht wird erörtert. Doch leidet auch dieser Abschnitt an starken Übertreibungen, die eine Reihe wirklich treffender Beobachtungen ihrer Wirkung berauben. Für die Fachschulen tritt der Verf. mit beachtenswerten Gründen ein.

In Abschnitt IV werden einige allgemeine Fragen besprochen. Bei der Schulaufsicht macht der Verf. den berechtigten Vorschlag der Arbeitsteilung. Man gebe den verschiedenen Schulgattungen Inspizienten, welche aus ihnen hervorgegangen sind. Im ganzen haftet die Erörterung dieser wichtigen Frage zu sehr an der Oberfläche. Viel tiefer ist auch die Besprechung des Verhältnisses von Schule und Haus und der Prüfungen nicht; es scheinen in beiden Fällen eigene Erfahrungen für den Verf. zu sehr mafsgebend gewesen zu sein.

Giefsen. Herman Schiller.

---

1) Paul de Lagarde, Über die von Herrn Paul Güfsfeldt vorgeschlagene Reorganisation unserer Gymnasien. Göttingen, Dieterichsche Verlagsbuchhandlung, 1890. 34 S. 0,60 M.

Vorliegende Schrift, bis auf die Schlufsbetrachtung ein Abdruck aus den göttingischen gelehrten Anzeigen, handelt in der Einleitung von den schlimmen Folgen des Berechtigungswesens und geht dann die einzelnen Vorschläge Güfsfeldts durch — meist mit treffender Kritik, zuweilen auch mit nicht ganz berechtigtem beifsendem Spott. Wer den Religionsunterricht aus dem Lehrplane entfernen will, verdient gewifs scharfe Zurückweisung, aber Gleichgültigkeit gegen die Religion überhaupt darf ihm deshalb nicht ohne weiteres Schuld gegeben werden. Im übrigen unterscheidet sich die von G. gebotene Feststellung der Lehrgebiete nicht von der hergebrachten, also mufs die Art der Behandlung

derselben neu sein, und das spricht sich auch in dem programmartigen Satze aus: „die Schule verwandelt sich aus einer Anstalt für Unterricht in eine Anstalt für allgemeine Bildung." Damit aber der ganze Plan als überlegt und konsequent zu erkennen sei, bedarf der letztere Begriff einer Klarlegung, und zwar um so mehr als schon vordem das Wort zur Bezeichnung des Unterrichtszieles gebraucht worden ist. Gerade dies wird vermifst, und darum haben G.s Gedanken soviel Schwankendes und fordern zum Angriff heraus, so wohlgemeint sie an sich sein mögen.

Oberflächlich sind seine Bemerkungen über Stoff und Aufgabe des Geschichtsunterrichts; Lagarde ist völlig im Recht, wenn er im Gegensatz dazu vor offizieller Abrichtung zum Patriotismus warnt, durch welche wir unsere Jugend nimmermehr zu gesinnungstüchtigen Männern erziehen werden. Keinesfalls hat jener überlegt, was er eigentlich empfehlen wollte, wenn er die Zeit seit dem Jahre 1870 ganz in den Vordergrund stellt und behauptet, vorher habe es keine vaterländische Geschichte für uns gegeben. Indem unsere Schrift dann auch in der Darlegung der Gründe für die Erlernung fremder Sprachen Herrn G. Mangel an Klarheit und an Konsequenz nachweist, wendet sie sich besonders gegen den von ihm vorgeschlagenen Betrieb des Lateinischen und Griechischen, wo ja nur „die Fundamente", d. h. eine Anzahl Vokabeln, die Formen und Präpositionen gelernt, die Autoren unter Heranziehung von Übersetzungen gelesen, die schriftlichen Übungen aber gestrichen werden sollen. So mag allenfalls ein Mann, der seine allgemeine Bildung nach dieser Seite hin noch vervollständigen will, an die Lektüre der Alten herangehen, Sprachunterricht kann man dies nicht mehr nennen; denn es giebt, wie Lagarde sagt, weder eine Möglichkeit „auf dem trockenen Lande schwimmen, noch eine Möglichkeit ohne eine nach allen Seiten hin gerichtete Übung eine Sprache beherrschen zu lernen: man mufs sie zu lesen, zu schreiben und zu sprechen versuchen, um ihrer Herr zu werden."

Schwach sind ferner G.s Ausführungen über den deutschen Unterricht; sie lassen vor allem pädagogische Einsicht vermissen. wenn z. B. die Schüler Grammatik teils an den Fehlern ihrer eigenen Aufsätze teils an den Fehlern lernen sollen, die sie in den gelesenen Schriften entdecken, oder wenn der Lehrer angewiesen wird, von den drei Arten der Aufsätze, in die sie ihrem Werte nach geschieden werden sollen, die eine durch die Schüler selbst verbessern zu lassen, die andere der Verachtung der ganzen Klasse preiszugeben.

Was die Mathematik und die Naturwissenschaft betrifft, so befindet sich Lagarde in keinem prinzipiellen Gegensatze zu G., doch hebt er mehr den praktischen Nutzen dieser Faktoren hervor, dafs nämlich dem Schüler durch dieselben ein Einblick in das

Erwerbsleben des Volkes, das ja auf ihnen beruhe, vermittelt werde. Endlich erfahren noch die spartanischen Erziehungsgrundsätze G.s eine kurze, energische Bekämpfung; es kann uns Modernen auch kaum etwas Wunderlicheres begegnen, als dafs für die Schule die „ganze Tageszeit“ in Anspruch genommen und der Verkehr zwischen Eltern und Kindern auf die Abendstunden beschränkt wird, oder dafs alle Mafsnahmen gebieterisch der Grundsatz bestimmen soll: Entwickelung der kräftigen Individuen, nicht Erhaltung der schwächlichen!

Durchweg erfolgt die Kritik Lagardes mit guten Gründen, wenn auch nicht sine ira et studio; wollte er erweisen, dafs es G. an Sachverständnis und pädagogischer Einsicht mangelt und dafs seine Vorschläge daher zum gröfsten Teile haltlos sind, so ist ihm dies gelungen; wir wünschten nur, er hätte die wohlwollende Absicht, die doch durchscheint, anerkannt und einzelnes Richtige und Beherzigenswerte, dafs wir Schulmänner auch von einem aufserhalb unserer Kreise Stehenden annehmen können, nicht übergangen. Das ist vor allem der Hinweis auf die Notwendigkeit einer durchgreifenden körperlichen Ausbildung unserer Jugend. Lagarde selbst steckt dem höheren Unterricht ein zu hohes Ziel, denn er verlangt, junge Männer der höheren Stände sollen vier fremde Sprachen so beherrschen, dafs sie jedes nicht technische und nicht hymnische Buch, das in diesen Sprachen geschrieben ist, vom Blatte verstehen. Er macht ferner einige zum Teil schon in seinen früheren Schriften veröffentlichte Vorschläge, die auf allgemeine Zustimmung rechnen können: Bürgerschulen sind zu gründen oder aus Gymnasien herzustellen; Berechtigungen sind nur an die Reifeprüfung zu knüpfen; der Gedanke soll durchdringen, dafs die höheren Schulen nur „vorbilden“, nicht „bilden“. Im Zusammenhang mit dem letzten Punkte steht die Forderung einer Reorganisation der Universitäten. Endlich — und das ist eigentlich die Hauptsache — giebt er zu bedenken, dafs zur Durchführung einer Reform der Gymnasien das erforderliche Material von geeigneten Lehrern erst herangebildet werden müsse und deshalb die Reform nicht auf einmal, sondern nur allmählich ins Werk gesetzt werden könne.

2) Arnold Ohlert, Die deutsche Schule und das klassische Altertum. Eine Untersuchung der Grundlagen des gymnasialen Unterrichts. Hannover, C. Meyer (G. Prior), 1891 188 S. 2,40 M.

Der Verfasser, Oberlehrer in Königsberg i. Pr., hat sich schon als Methodiker auf dem Gebiet des französischen Unterrichts bekannt gemacht; in der vorliegenden Schrift unternimmt er einen wohl überlegten und sorgfältig vorbereiteten Angriff auf das humanistische Gymnasium, wobei das Streben nach Gründlichkeit, grofse Belesenheit und klare, durchaus sachlich gehaltene

Darstellung von vornherein anerkannt zu werden verdient. Übertreibungen, wie sie sonst derartige Streitschriften zu entstellen pflegen, finden sich nur ganz selten; das Buch bietet wirklich Anregung und Belehrung auch dem, der die Ansichten des Verf.s nicht zu teilen vermag, und selbst die Zuversichtlichkeit, mit welcher der Sieg der verfochtenen Anschauungen erwartet wird, wirkt nicht abstofsend, weil sie auf ehrlicher Überzeugung beruht und diese wieder durch Nachdenken und Studium gewonnen ist. Die Stelle des Vorwortes, wo es heifst, „die Arbeit sei aus dem Bestreben hervorgegangen, die streitenden Empfindungen (sic!) in ihre Einheit aufzulösen", klingt freilich phrasenhaft, aber die Untersuchung selbst geht auf das Wesen der Sache ein.

In der Einleitung wird ausdrücklich zugegeben, dafs die Entwickelung des höheren Unterrichtswesens einheitlich und die Grundlage desselben bisher unangetastet geblieben sei, indessen könne sich diese nun nicht länger behaupten, nachdem die Entwickelung des geistigen Lebens seit etwa hundert Jahren völlig neue Wege eingeschlagen habe, es sei vielmehr an der Zeit zu untersuchen, ob das Ideal des Humanitätszeitalters unserer heutigen geistigen Auffassung noch entspreche. Der erste Abschnitt des Werkes handelt demnach vom achtzehnten Jahrhundert und der Entwickelung der Humanitätsidee, ohne es zu begründen, dafs nicht auf frühere Zeiten zurückgegriffen und der Zusammenhang des „neu-humanistischen Gymnasiums" mit den alten Gelehrtenschulen, der durch die utilitarische Tendenz der Aufklärung bedroht gewesen war, nicht berührt wird. So aber beginnt der Verf. mit den Ansichten des grofsen Gelehrten und Schulmannes Fr. Aug. Wolf; er ordnet dieselben nach dem formalen und dem ethisch-ästhetischen Gesichtspunkt, hebt die Starrheit und Einseitigkeit des philologischen Ideals hervor und zeigt, welche Stellung unsere klassischen Dichter dazu eingenommen haben. Die Thatsache, dafs eine untergegangene, fremde Geisteswelt der gesamten Erziehung eines grofsen Volkes zu Grunde gelegt wurde, sucht er sich teils aus der Beschränktheit des geistigen Lebens der damaligen Zeit, teils aus der Abgeschlossenheit, in die der einzelne gebannt war, zu erklären. Es sind aber hauptsächlich innere Gründe, die in dem Werte des dargebotenen Bildungsstoffes selbst lagen, bestimmend gewesen, und die Bezeichnung „untergegangen" für die antike Welt in dem Sinne des Textes ist nicht blofs in jenem, sondern auch in unserem Jahrhundert abzuweisen, wo uns die grofsartigen Schöpfungen des Altertums mehr als je gegenwärtig geworden sind und das Interesse auch weiterer Kreise neu belebt haben. Wenn der Verf. ferner an dieser Stelle S. 28 und wiederholt S. 50, 51 daran erinnert, dafs die neuere Forschung die griechische Kultur bis zu ihren Quellen verfolgt und manches davon als mitgebrachtes Erbe nachgewiesen hat, so wird dadurch doch nichts Wesentliches an der

Bedeutung des Griechenvolkes für unsere Bildung geändert. Übrigens kann er selbst die erfreuliche Förderung nicht ableugnen, die unsere Kultur durch die Anlehnung des deutschen Geistes an die Antike erfahren hat, beklagt aber zugleich, dafs die humanistische Bewegung eine Schwächung des nationalen Bewufstseins herbeigeführt habe; diese Behauptung ist jedenfalls einseitig, oder verwechselt Ursache und Wirkung, denn es ist eine bekannte Erscheinung, dafs bei unbefriedigenden allgemeinen Zuständen, die hervorragenden Geistern keine Gelegenheit zur Wirksamkeit im öffentlichen Leben bieten, diese sich in den Kultus des Schönen und in die Betrachtung eines allgemein menschlichen Ideals versenken.

Der zweite Abschnitt soll die Fortschritte des neunzehnten Jahrhunderts darlegen und betrachtet zunächst die Umgestaltung des materiellen Lebens, wo Technik und Industrie infolge des Aufblühens der exakten Wissenschaften einen ungeahnten Aufschwung genommen haben. Eine grofsartige Entwickelung hat ferner auf geistigem Gebiete stattgefunden: Kenntnisse und Begriffe sind vermehrt, der Gesichtskreis ist erweitert, eine öffentliche Meinung hat sich gebildet u. s. w. Dies wird mit Wärme geschildert, auch die Kehrseite des Bildes, die in der zunehmenden Halbbildung, im praktischen Materialismus, im Verbrechertum, in der Sozialdemokratie recht düstere Farben zeigt, nicht vergessen. Besonders eingehend wird des Siegeslaufes der Naturwissenschaften gedacht, denen kein Rätsel mehr unlösbar erschien, bis ein Rückschlag eintrat und auch ihre Ohnmacht gegenüber den grofsen Fragen nach Gott, Welt und Seele eingestanden werden mufste. Drittens tritt als Fortschritt der modernen Zeit der Nationalitätsgedanke auf; denn erst in unserem Jahrhundert wurden die Bedingungen geschaffen, welche die Zusammenfassung aller Schichten der Bevölkerung zu einer Volksgemeinde gleichen Geistes, d. h. zu einer Nation möglich machten. Hieraus ergiebt sich dann die Forderung, dafs der Beschäftigung mit deutschem Volkstum ihr volles Recht unverkürzt zu teil werde und das Deutsche darum im Mittelpunkt des Unterrichts stehe.

Es folgt eine Kritik des Altertums, vornehmlich des Griechenvolkes, nach drei Seiten: Wissenschaft, Ästhetik, Ethik — mit niederschmetterndem Ergebnis. Die Wissenschaft im heutigen Sinne wird dem Altertum abgesprochen, was bei der unbedingten Begeisterung des Verf.s für die exakten Wissenschaften nicht wunder nehmen kann, da ihm danach ja Sokrates und Plato als Rückschritt erscheinen mufs. Auch die Ästhetik der Griechen gilt als überwunden, doch ist diese Auseinandersetzung wohl der schwächste Teil des ganzen Buches; denn auf Architektur und Plastik geht derselbe weislich gar nicht ein, und wo es an entsprechenden künstlerischen Leistungen der Gegenwart fehlt, vertröstet er uns auf die Zukunft, in welcher der moderne Geist

sich auch nach dieser Seite kräftig offenbaren werde. Freilich verrät z. B. die Bemerkung, dafs „die Handlung Antigones uns nur ein mitleidiges Lächeln entlocken könne“, durchaus einen Mann, der sich an moderner Wissenschaft stark gemacht hat. In ethischer Beziehung werden die Schattenseiten des antiken Lebens gebührend hervorgehoben, im Gegensatz dazu das gewaltige geistige Streben und die sichtliche Hebung der neueren Zeiten gepriesen, besonders auch der realistische Zug unseres Jahrhunderts als Höhe der Entwickelung und auf allen Gebieten des Lebens nur Fortschritte verheifsend dargestellt.

Der dritte Abschnitt behandelt die Sprachen als Gegenstand des Schulunterrichts und beginnt mit einer allgemeinen Erörterung der psychologischen, logischen und sprachlichen Grundbegriffe. Klar und richtig wird das Wesen und die Bedeutung der Apperzeption entwickelt. Dann soll eine Vergleichung der Sprache und der Mathematik zeigen, dafs jene nicht wie diese der unmittelbare Ausdruck logischer Gesetzmäfsigkeit ist, noch den Charakter der Notwendigkeit und Allgemeinheit an sich trägt. Unter Verwertung der neueren Sprachwissenschaft wird darauf auseinandergesetzt, dafs es keine allgemeine Grammatik gebe, die sich als Schema jeder Sprache anpassen liefse, dafs vielmehr jede Sprache ihre eigene Grammatik habe, je nach der eigentümlichen Richtung ihrer inneren Sprachform.

Nach diesen Voraussetzungen beschäftigt sich das folgende Kapitel mit dem Begriff der formalen Bildung unter Beziehung auf Herbart, Beneke, Lazarus, unterscheidet auf Grund der Apperzeption drei Stufen des Unterrichts: die sinnliche, die sprachlich-inhaltliche und die logisch-wissenschaftliche und stellt die Forderung, dafs der sprachliche Unterricht auf dem Gymnasium eine rein wissenschaftliche Grundlage haben solle, wofern man wirklich dad[illegible] logische Durchbildung der Schüler erreichen wolle. [illegible]er sei weder gegenwärtig erfüllt, noch
lasse[illegible] wünschenswertem Mafse auf der
Sc[illegible]e vielmehr die Mathematik in Ver-
hi[illegible]chaft jene Aufgabe zu übernehmen.
[illegible]r Stelle, wo er es beklagt, dafs der
[illegible] viel Zeit gewidmet werde und als
[illegible]ht in Quarta anführt, ich wenigstens
[illegible]die Verteilung der neun Stunden auf
[illegible]n dem ungünstigen Verhältnisse von

[illegible]rsucht zu beweisen, dafs der Unterricht
[illegible]chen an der zunehmenden Verderbnis
[illegible] die Schuld trägt. Zu diesem Zwecke
[illegible]ange mehrere Stellen aus den deutschen
[illegible]n Gottfried Hermann, Franz Passow, Frie-
[illegible]ührt, in denen sich undeutsche Wendungen

und Sprachfehler finden. Es wäre billig gewesen, auch neuere Altertumsforscher zu berücksichtigen, oder doch mindestens ihrer zu gedenken, deren Stil nicht blofs gefällig und korrekt, sondern geradezu mustergiltig genannt zu werden verdient, vor allem Ernst Curtius. Auch fehlt die Gegenseite des Beweises, dafs die Nichtphilologen im Durchschnitt besser schreiben.

Der Schlufsabschnitt fafst die Ergebnisse der Untersuchung nochmals zusammen, und zwar darin gipfelnd, dafs die antike Welt für den Unterricht lediglich vom historischen Gesichtspunkte aus in Betracht komme. Da das humanistische Bildungsziel überhaupt nicht mehr den Anforderungen der Zeit entspreche, so dürfe das Gymnasium auch nicht etwa durch eine Spaltung der Schulen gerettet werden, sondern die Reform habe eine Einheitsschule zu schaffen auf der Grundlage der nationalen und modernen Bildung. In der Feststellung seiner Ziele ist der Verf. nicht klar und sicher; denn während er auf S. 149 nur einer Beschränkung des Umfanges und einer Änderung der Methode des altsprachlichen Unterrichts das Wort redet, gestalten sich seine Forderungen auf den folgenden Seiten so einschneidend, dafs man fast erstaunt, wenn er schliefslich der griechischen Sprache in seiner Zukunftsschule noch einen Platz gönnt und nur die lateinische völlig beseitigt. Auch in diesem Teile läfst sich der Verf. eine starke Übertreibung zu Schulden kommen, wenn er S. 152 behauptet, es sei eine ganz gewöhnliche Erscheinung, dafs in den unteren und mittleren Klassen 30, ja 40% der Schüler ungenügende und wenig befriedigende Arbeiten schreiben. Solche willkürliche Behauptungen und so haltlose Aufstellungen wie die eines Gegensatzes zwischen humanistischer und nationaler Bildung bedauern wir um so mehr, als wir sonst das Streben nach Gründlichkeit gern anerkennen möchten. Das Buch setzt die Kluft, welche die beiden streitenden Richtungen trennt, in grelle Beleuchtung. Ob sich dieselben noch versöhnen lassen? Ob die moderne die alte dereinst völlig beseitigt? Ob es der alten gelingt, die neue auf die Dauer zurückzudrängen? Das sind Fragen, die uns auch nach den eben erfolgten Entscheidungen der Berliner Konferenz ernst beschäftigen. Vorläufig erscheint uns die dort beschlossene Scheidung von humanistischen und realistischen Anstalten wohlbegründet und den Bedürfnissen der Gegenwart entsprechend; möge beiden Schulgattungen eine glückliche Weiterentwickelung beschieden sein!

Halle a. S. Wilhelm Fries.

Bescheidene Vorschläge eines Nichtphilologen zur Gestaltung unseres höheren Unterrichtswesens. Strafsburg, Verlagsanstalt, 1890. 18 S.

Diese kleine Schrift ist durch Güfsfeldts Angriffe auf unsere Gymnasien veranlafst worden. Der Verfasser, der von sich an-

giebt, er habe seiner Zeit ein Berliner Gymnasium absolviert, findet, dafs die von G. erhobenen Klagen gegen den bestehenden Zustand meist auf Unkenntnis beruhen; er protestiert dagegen, dafs die Kinder der Familie entzogen werden sollen; er bemerkt sehr richtig, gerade unter der Herrschaft des jetzt so angefochtenen Systems habe das deutsche Volk auf allen Gebieten des Wissens und Könnens die tüchtigsten Männer hervorgebracht und die gröfsten weltgeschichtlichen Thaten vollführt; daher solle man sich zehnmal besinnen, ehe man die Kontinuität der Entwicklung unterbreche und an die Stelle des Erprobten ein Unbekanntes setze. Ebenso bestimmt tritt er den Utilitariern entgegen, „die aus jeder Schule womöglich eine Fachschule für einen bestimmten Beruf machen möchten“. Dagegen erkennt er die Übelstände an, welche aus der seitherigen Einrichtung des einjährigen Militärdienstes fliefsen.

Er möchte nun eine Umgestaltung in der Art erreicht wissen, dafs dieselbe Anstalt allen Anforderungen allgemeiner Bildung genügen könne. Hier mufs ihm eingewandt werden, dafs dies Ziel bei der Vielgestaltigkeit des modernen Lebens nicht mehr erreichbar ist; die polytechnischen Schulen erfordern eben eine andere Vorbildung als die Universitäten, das zeigt sich auch aus dem hier vorgeschlagenen Lehrplan. Der Verf. hat eine sehr hohe Meinung von dem Segen des lateinischen Elementarunterrichts und von der auch in der Gegenwart fortdauernden Bedeutung der griechischen Litteratur; er nennt die Beschäftigung mit dieser eines der vorzüglichsten Erziehungsmittel. Aber aufserdem soll doch auch das Französische und Englische, das letztere in vier Wochenstunden, getrieben werden. So müssen denn in der hier vorgeschlagenen Einheitsschule die lateinischen und griechischen Stunden auf eine so geringe Zahl (in I 3 und 4) herabgesetzt worden, dafs ein irgend wertvolles Ergebnis schlechthin nicht mehr zu erreichen ist. Dabei wirkt auch die unrichtige Vorstellung ein, dafs man auf den unteren Stufen mit allem Grammatischen vollständig abschliefsen könne, während doch überall die scharfe und genaue Erfassung des Sprachlichen unerläfsliche Vorbedingung bleibt, um zum Verständnisse des inneren Gehalts zu gelangen. Dafür werden die Naturwissenschaften mit vier Stunden bedacht. Kurz der Lehrplan, wie er hier entworfen wird, entbehrt aller Konzentration und würde, wenn man ihn einführte, nur einen Durchgangspunkt zur völligen Abschaffung des lateinischen und griechischen Unterrichts bedeuten. — Die Berechtigungsfrage sucht der Verf. durch Aufstellung eines Lehrplanes für eine Mittelschule mit sechsjährigem Kursus zu lösen. Auch hier erhält das Lateinische eine bevorzugte Stellung (7, zuletzt 6 und 5 Stunden). Von fremden Sprachen soll daneben nur Französisch in 3—4 Stunden getrieben werden. Die ganze Entwickelung dieser Angelegenheit scheint jetzt wesentlich in

andere Bahnen gelenkt werden zu sollen; daher ist es kaum an der Zeit, auf den offenbar sehr wohlgemeinten Vorschlag des Verf.s näher einzugehn.

Karlsruhe. G. Wendt.

A. Kolbe, Lebensbilder von Schulmännern der Neuzeit als Spiegel für die Gegenwart. 1. Heft: R. H. Hiecke. Leipzig und Breslau, F. Hirt. 1890. 36 S.

Es ist ein guter Gedanke des Treptower Gymnasialdirektors Dr. Kolbe, in kurzen Zügen unter bestimmten, für Schule und Unterricht wichtigen Gesichtspunkten Lebensbilder einer Reihe solcher Männer zu geben, denen er selbst, wie er sagt, viel verdankt, die aber nicht genug in weiteren Kreisen gewürdigt erscheinen. Bei dieser Hervorhebung des Selbsterfahrenen schreibt der Verfasser zugleich ein Stück eigener Bildungsgeschichte, und die geschickt eingestreuten Jugenderinnerungen erhöhen an dem entworfenen Bilde zugleich die Schärfe der Umrisse und die Frische der Farben. Dabei vermeidet es Kolbe durchaus, sich behaglich und selbstgefällig in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken, er übt vielmehr in dieser Beziehung eine wohlthuende Zurückhaltung, die freilich den aufmerksamen Leser nicht hindert, manches Ungesagte zu erraten, und vollends einem näheren Bekannten oder alten Freunde den tieferen Grund dieser oder jener an Kolbe beobachteten Eigenschaft aufdeckt.

Der den Reigen eröffnende am 5. Dez. 1861 als Direktor des Gymnasiums zu Greifswald verstorbene Robert Heinrich Hiecke ist nun sicherlich ein Mann, der insbesondere wegen seiner bahnbrechenden Arbeiten für die Förderung des deutschen Unterrichts sich in allen Kreisen deutscher Gymnasiallehrer ein ehrendes Andenken erworben hat; doch sein bedeutendstes Werk „Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien“ (1842, wiederholt 1872) scheint heute von der Mehrzahl der Lehrerwelt mehr genannt als wirklich gekannt zu sein, teilweise vielleicht gerade darum, weil viele in ihm enthaltene damals neue Gedanken jetzt als anerkannte Wahrheiten gelten, nach deren Entdecker man nicht mehr fragt. Auf solche Vermutung kommt man unwillkürlich, wenn man nur an der Hand Kolbes sich die Hauptgedanken des Buches vergegenwärtigt und dabei gewahr werden mufs, dafs manche gerade jetzt an den deutschen Unterricht gestellte Forderungen schon im Jahre 1842 von Hiecke erhoben sind. Weiter ist dankenswert die Erinnerung daran, dafs auch andere für das schulmäfsige Lehren und Bilden wichtige Grundsätze, die dem heutigen Geschlechte gar leicht als Errungenschaft der allerletzten Jahrzehnte erscheinen, von Hiecke mit aller Bestimmtheit schon vor einem halben Jahrhundert aufgestellt sind.

Das ist im einzelnen bei Kolbe oder, wie dieser rät, wenigstens für den Zweck eingehender Betrachtung, bei Hiecke selbst nachzulesen, wozu auch mit Recht Hieckes von Wendt herausgegebene Gesammelte Aufsätze zur deutschen Litteratur wie die Reden und Aufsätze nebst Hieckes deutschen Lesebüchern und ihren gehaltvollen Vorreden empfohlen werden.

In Beziehung auf den Religionsunterricht ist Kolbe mit Hiecke nicht ganz einverstanden, da dieser ihm noch zu sehr von Hegel beeinflufst erscheint, um die einfache kirchliche Lehre recht unbefangen zu würdigen; aber auch so spricht er mit Dankbarkeit von der eindringlichen und anregenden Kraft des Hieckischen Religionsunterrichts, den er selbst von 1856—1859 als Primaner des Greifswalder Gymnasiums genossen hat; er weist insbesondere darauf hin, dafs Hiecke in die Bibel einzuführen und Hochachtung vor ihr einzuflöfsen verstand, auch als verständiger und gewissenhafter Lehrer weit davon entfernt war, unreife junge Leute in allerhand Zweifel zu stürzen. Kolbe steht dem Christentum und seiner Offenbarung anders gegenüber als Hiecke und weicht auch in der Auffassung staatsbürgerlicher Fragen von seinem verehrten Lehrer ab. Aber er ist bei aller Entschiedenheit seiner Überzeugungen kein Parteimann mit der Einseitigkeit oder auch nur der Scharfkantigkeit eines solchen; er sieht es vielmehr als seine Aufgabe an, auch bei teilweise anders Denkenden das Gemeinsame und für jedermann Erfreuliche, nicht aber das Trennende und auch in der Erinnerung noch leicht Verstimmende hervorzuheben. Diese Richtung des Verf.s berührt in dem Lebensabrisse Hieckes an mehr als einer Stelle sehr wohlthuend, und es wird nicht leicht ein unbefangener Leser der Schrift, gleichviel welcher Partei er sich zurechnen mag, durch eine schroffe Äufserung Kolbes verletzt oder zurückgestofsen werden. Vielmehr enthält das Heft viel Anziehendes und Anregendes, es ist bei seiner Einfachheit reich an selbständigen Gedanken, die, weil sie mehr eine in langjähriger Amtsarbeit erlehrte Lebensüberzeugung als eine aus Büchern erlernte Schulweisheit darstellen, den lesenden Schulmann nicht blofs zum Nachdenken, sondern auch zur Nachprüfung in eigener Schularbeit, beziehungsweise zur Weiterführung oder Berichtigung reizen. Die kurze Veröffentlichung übertrifft darum unseres Bedünkens manche umfängliche und anspruchsvoll auftretende Lebensbeschreibung, die, anstatt den sicheren und für die Zukunft bleibenden Ertrag einer ernsten Lebensarbeit vorzuführen, uns mit einer Fülle von gleichgültigen Mitteilungen überschüttet.

Grofs-Strehlitz. Albert Gombert.

H. Lattmann, Selbständiger und bezogener Gebrauch der Tempora im Lateinischen. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1890. IV u. 150 S. 8. 3,60 M.

In Fragen der lateinischen Tempuslehre ist heutzutage vielfach die Rede vom absoluten und relativen oder selbständigen und bezogenen Gebrauch der Tempora, in der Auffassung dieser Begriffe zeigen sich aber oft noch ganz abweichende und zum Teil auch unklare Ansichten. Es ist deshalb eine verdienstliche Arbeit, wenn der Verfasser der obigen Schrift diese ganze Lehre klarzustellen sucht.

In einem kurzen negativen Teile wendet sich L. zunächst gegen die bekannten Ausführungen von E. Hoffmann (Die Konstruktion der lateinischen Zeitpartikeln 1860, 2. Aufl. 1873). Auch dieser gründete seine Aufstellungen auf die Unterscheidung absoluter und relativer Tempora. Seine Theorieen erlangten dann in der Folgezeit fast allgemeine Anerkennung (vgl. Lattm. S. 5); jedenfalls blieben sie bis auf die neueste Zeit unangefochten, zum Teil vielleicht deshalb, weil die schwer verständliche Darstellung des Autors eine Widerlegung recht schwierig machte. Dafs dieselbe aber an zahlreichen inneren Widersprüchen und Unklarheiten leidet, hat William Gardner Hale im ersten Teile seiner verdienstvollen Schrift: The cum-constructions, their history and functions, Ithaca N. Y. 1887 meines Erachtens so überzeugend nachgewiesen, dafs Hoffmanns Ansichten nunmehr als abgethan angesehen werden dürften[1]. Deshalb hat sich L. in der Polemik gegen Hoffmann kurz gefafst; S. 5—14 stellt er die wesentlichsten Einwände Hales zusammen und betont dabei mit Recht, dafs der Begriff der Relativität, wie er sich bei Hoffm. findet, ein durchaus unklarer ist, insofern temporale und modale Auffassung durcheinander geht und einem Modus (Konj.) der Ausdruck temporaler Beziehungen zugeschrieben wird.

Ganz anderer Art ist die eigene Theorie Lattmanns, wie er sie im zweiten Teile seiner Schrift entwickelt. Er steht dabei in den grundlegenden Prinzipien auf dem Boden der ja immer schon durch ihre eigenartige Behandlung der Tempuslehre rühmlichst bekannten Lattmann-Müllerschen Grammatik, aber im einzelnen hat er mit selbständigem Urteil viele Punkte gebessert und geklärt. Anregung dazu hat ihm ohne Frage M. Wetzel geboten, der in seinen „Beiträgen zur Lehre von der Consecutio temporum 1885“ die L.-M.sche Tempuslehre einer eingehenden Kritik unterzogen hatte.

L. geht davon aus, dafs alle Tempora zunächst eine selbständige (absolute) Bedeutung haben (also z. B. auch das Impf. und Plusqupf.), und weist dies durch Erörterung der ursprünglichen Bedeutung im einzelnen nach; beachtenswert ist dabei die

---

[1] Näheres habe ich hierüber gegeben N. Jahrb. 1890 S. II 455ff.

Behandlung des Perf. Während Wetzel S. 17 ff. von einer gemeinsamen Definition ausgehend auch das historische und logische Perf. als ursprüngliche Tempora der Gegenwart zu erweisen und auf das Perf. praes. zurückzuführen sucht, liegt nach L. die Verschmelzung zweier ursprünglich ganz verschiedener Tempora vor, nämlich der perfektischen Bildungen auf *-i* und *-vi* und der aoristischen auf *-si*. Wenn übrigens L. zugleich zugesteht, dafs diese Verschmelzung wesentlich dadurch erleichtert sei, dafs dem ursprünglichen Perf. „schon allein die Neigung innewohnte, sich aoristisch gebrauchen zu lassen" (vgl. auch S. 21 ff.), so ist damit im Grunde die Möglichkeit der Wetzelschen Auffassung an sich zugegeben; widerlegt ist sie nach diesem Zugeständnis jedenfalls nicht, so lange nicht die aoristische Natur der Bildungen auf *-si* sicher erwiesen ist. Am Schlufs dieses Abschnittes stellt L. den auch sonst angenommenen Tempora der vollendeten und dauernden Handlung auch noch die Formen der Coni. periphrastica (*scripturus sum, eram* oder seltener *fui, ero*) als besondere Tempora der bevorstehenden Handlung gegenüber; und es läfst sich nicht leugnen, dafs die so gewonnene Dreiteilung neben ihrer logischen und sprachlichen Berechtigung auch für die praktische Darstellung der ganzen Tempuslehre wesentliche Vorteile bietet.

Bei der dann folgenden Erörterung über den temporalen Wert des Konjunktivs betont L. mit Recht in Übereinstimmung mit Wetzel S. 22, dafs der Konj. notwendig dieselbe temporale Grundbedeutung haben müsse wie der Indikativ. Er sucht das namentlich für den Konj. impf. zu erweisen, bei dem L.-M. die für den Indik. angenommene Bedeutung der Dauer und Wiederholung geradezu geleugnet hatten. In der That sind m. E. die S. 39 angeführten Beispiele durchaus beweiskräftig. L.-M. waren zu ihrer irrigen Aufstellung gekommen, weil sie, verleitet durch den Gebrauch des Konj. impf. in Konsekutivsätzen, diesen als konjunktivischen Vertreter des Perf. hist. ansahen, während das doch in Wirklichkeit der Konj. perf. ist (vgl. S. 40). Für eine Gleichstellung des Konj. impf. und Ind. perf. darf auch nicht der Umstand angeführt werden, dafs in der älteren Sprache (Plaut. Terent.) sehr häufig *cum* c. ind. perf. steht, wo die spätere Sprache den Konj. impf. anwenden würde. Dort liegt eben selbständiger, hier bezogener Tempusgebrauch vor, wie das schon Hale (S. 146 ff.), wenn auch mit anderer Terminologie, so doch sachlich in völliger Übereinstimmung vor L. dargelegt hatte.

„Selbständig wird ein Tempus gebraucht, wenn durch dasselbe die Zeit der Handlung allein vom Standpunkte des Redenden aus, ohne Rücksicht auf die Zeit einer anderen Handlung, bezeichnet wird"; wird aber die Handlung zugleich auch in ihrem temporalen Verhältnisse zu einer anderen Handlung festgelegt, so liegt bezogener Tempusgebrauch vor. Auf welche Weise nun aus der ursprünglichen selbständigen Bedeutung der

Tempora durch den Gebrauch sich die bezogene entwickelt, hat L. S. 45 ff. richtig dargelegt. Auffallend ist mir hier nur seine Polemik gegen Hale. Denn wenn er S. 50 sagt: „Demnach spricht Hale den Zeiten des Verb. fin. die Fähigkeit der Beziehung auf eine andere Handlung, die Bedeutung der Relativität ab; er findet eine solche nur in den Partizipien und Infinitiven“, so stimmt das doch nur insofern, als Hale die Relativität nach Hoffmann-Lübbertscher Definition S. 18 für das Verb. fin. ablehnt; denn dieselbe stimmt in der That, wie ich schon an anderer Stelle erörtert habe (N. Jahrb. 1890 II S. 456 f.), genau für die temporale Bedeutung des Verb. infin., die L.-M. durch den Ausdruck „abhängige Zeitbezeichnung“ charakterisieren. Es ist das eben eine unklare Definition, welche Hale neben anderen Unklarheiten der Hoffmannschen Lehre mit zu dem Ausspruch von dem „cloudland of absolute and relative time“ bewogen haben mag. Was dagegen L. unter Relativität versteht, leugnet auch Hale nicht. Auch nach seiner Ansicht bezeichnen die Tempora zunächst selbständig die Zeitsphäre und den Entwickelungsstand der Handlung, dazu tritt dann durch das Verständnis des Hörers als dritte Vorstellung unbewufst die der Vorzeitigkeit oder Nachzeitigkeit zu der Zeit, welche der Redende im Sinne hat [1]). Wenn L. sich daran stöfst, dafs diese Vorstellung unbewufst („unconsciously“) eintreten soll, so bemerke ich, dafs auch nach seiner Darlegung S. 47 diese Auffassung zunächst sich unwillkürlich einstellt; und das ist doch wohl sachlich ziemlich dasselbe. Denn es ist zu beachten, dafs Hale S. 20 oben ausdrücklich sagt, er habe eine ausführlichere Darstellung gegeben, „wie Relativität zustande komme“. Relativität erkennt er somit hier wie auch an anderen Stellen an; allerdings betont er nicht ausdrücklich, dafs „die Zeiten auch vom Redenden bewufst in diesem Sinne gebraucht werden“ (L. S. 53); aber ich zweifele nicht, dafs er dieses Zugeständnis ohne Bedenken machen würde, da seine ganze sonstige Auffassung der Sache in allem Wesentlichen mit L. übereinstimmt [2]). Auffallend kann es da freilich erscheinen, wenn Hale in der L.-M.schen Tempuslehre einen Ausflufs der von ihm so sehr bekämpften Hoffmannschen Theorieen sieht. Offenbar hat er nur des letzteren so ziemlich allgemein anerkannte Auf-

---

[1]) „als seinen gedachten Standpunkt im Sinne hat“ sagt übrigens Hale; dafs dieser Ausdruck schief ist, betont L. (S. 51) mit Recht.

[2]) So auch, um das hier gelegentlich einzufügen, in der temporalen Auffassung des Perf. (praes.) hist. in parataktischen Satzbildungen wie: *accessi ad aedes, puerum evocavi; respondit; quaesivi dominum, domi negavit esse.* Während Waldeck (N. Jahrb. 1890 II S. 377) hier bezogenen Tempusgebrauch zu erkennen glaubt, sagt Hale S. 146 richtig, dafs solche selbständige („independent“) Aoriste dem Hörer Ereignis nach Ereignis in der Reihenfolge des Eintretens vorführen, aber, eben von der Reihenfolge abgesehen, ohne Andeutung irgend welcher gegenseitigen temporalen Beziehung. Damit vergleiche man L. S. 46.

stellungen vom Gebrauch absoluter und relativer Zeiten gekannt; und da er dieselben Termini bei L.-M. fand, so hat er, in der allerdings etwas voreiligen Meinung, dafs auch die Sache dieselbe sei, die dort niedergelegte Lehre offenbar gar keiner näheren Prüfung unterzogen.

Entsprechend der Dreiteilung der selbständig gebrauchten Tempora in Zeiten der vollendeten, dauernden und bevorstehenden Handlung gliedert sich nun der bezogene Gebrauch nach den Kategorieen der Vorzeitigkeit, Gleichzeitigkeit und Nachzeitigkeit; dabei ist nur für die zweite Kategorie noch eine Unterart abgetrennt in der durch gleiche Zeitformen ausgedrückten strengen Gleichzeitigkeit (Kongruenz), während die Koincidenz als blofses Gedankenverhältnis mit Recht nicht in diese Einteilung aufgenommen ist. Es läfst sich nicht leugnen, dafs damit eine einfache und logisch klare Scheidung gewonnen ist, die m. E. auch allen Bedürfnissen genügt; daher ist sie nicht blofs den früheren Einteilungen der L.-M. schen Grammatik und L.s selbst in seiner Schrift De coincidentiae apud Ciceronem vi atque usu vorzuziehen, sondern auch der nach meiner Ansicht ziemlich künstlichen und verwickelten Einteilung der temporalen Beziehungen bei Wetzel, Beiträge S. 15. Überzeugend weist L., wie mir scheint, S. 59ff. einige der Aufstellungen W.s zurück.

Dafs die temporale Beziehung unabhängig von dem syntaktischen Verhältnisse der Sätze ist, hat schon Wetzel S. 2—13 hervorgehoben. Wenn L. S. 68 ff. noch besonders ausführlich nachweist, dafs sie auch im Satzverhältnis der Beiordnung häufig ist, so sollte das eigentlich überflüssig erscheinen, da es ja auf der Hand liegt, dafs ein *quod putabat* keine andere temporale Beziehung zum Hauptsatze haben kann als ein *nam putabat*; aber man wird sich diesen Nachweis gefallen lassen, wenn man bedenkt, dafs Hoffmann gelegentlich temporale Beziehung und syntaktische Unterordnung mit einander vermengt (vgl. N. Jahrb. 1890 II S. 457). Ebenso ist der Modus ohne Einflufs auf die temporale Beziehung. Dagegen erleidet die Annahme bezogener Tempora eine nicht geringe Beschränkung durch den Grundsatz L.s, dafs temporale Beziehung nur möglich ist zwischen Handlungen gleicher Zeitsphäre. Wo also z. B. Fut. und Perf. hist. zusammentreten, sind sie nicht auf einander bezogen, sondern zwischen sie tritt der Standpunkt des Redenden; auf diesen müssen notwendig beide bezogen werden, ohne in ein direktes temporales Verhältnis zu einander zu treten. Auch ich glaube mich jetzt der Anerkennung dieses Satzes nicht mehr entziehen zu können, obwohl dadurch eine meiner früheren Einwendungen gegen L. (N. Phil. Rdsch. 1888 S. 390) hinfällig wird. Aber auch da, wo beide Handlungen zeitlich derselben Sphäre angehören, unterbleibt oft die temporale Beziehung. Dies geschieht nicht blofs z. B. bei *postquam*, wo die Konjunktion genügenden Auf-

schlufs über das temporale Verhältnis giebt, sondern auch in vielen anderen Fällen, in denen der Redende sich begnügt, die Thatsachen selbständig neben einander zu stellen, und es dem Hörer überläfst, das zeitliche Verhältnis selbst zu erkennen. Ein bezeichnendes Beispiel ist Att. I 20, 7 *Paetus mihi libros eos, quos Ser. Claudius reliquit, donavit* im Vergleich mit II 1, 12 *libros, quos frater suus reliquisset, mihi donavit.* Hier wäre indes der Ausdruck der temporalen Beziehung durch *reliquerat* noch sehr wohl möglich gewesen; aber es kommen auch häufig Fälle vor — und diesen Punkt hätte ich bei L. gern klarer betont gesehen —, wo ein solcher Ausdruck der Beziehungen auch bei gleicher Zeitsphäre nicht blofs entbehrlich, sondern geradezu widersinnig und deshalb schlechterdings unmöglich ist, weil es eben für die Sache auf das temporale Verhältnis der Handlungen gar nicht ankommt, ein Hervorheben derselben vielmehr nur störend wirken würde. Ein solcher Satz ist z. B. Rosc. Am. 119 *postulabant homines nobilissimi . . , quos iam antea nominavi.* Ich komme auf diesen Punkt weiter unten zurück.

Wenn so der bezogene Gebrauch der Tempora eine gewisse Freiheit zeigt, ja vielfach sogar dem subjektiven Belieben des Redenden unterworfen ist, so ist es berechtigt, wenn L. im folgenden die einzelnen syntaktischen Verhältnisse durchgeht, um zu untersuchen, ob in ihnen der selbständige oder bezogene Gebrauch bevorzugt wird. Es liegt in der Natur der Sache, dafs dieser Abschnitt noch nichts Abschliefsendes bietet; denn ein sicheres Bild wird für die einzelnen Fälle erst durch sorgfältige statistische Zusammenstellungen möglich werden, wie sie schon Wetzel (N. Jahrb. 1889 II S. 839) als wünschenswert bezeichnet hat; immerhin wird man in den Hauptpunkten mit L. übereinstimmen können. Am schwankendsten zeigt sich der Gebrauch wohl in Kausal- und Konzessivsätzen, in Vergleich- und Relativsätzen. Gegen die Behandlung der letzteren möchte ich ein kleines Bedenken erheben. In Relativsätzen überwiegt nach L. der bezogene Gebrauch; Ausnahmen finden sich in drei Fällen (vgl. S. 94), nämlich a) bei relativischer Anknüpfung, b) in Parenthesen, c) in begriffsumschreibenden Relativsätzen. Hier halte ich nun die Auswahl der Beispiele für den dritten Fall (S. 95 ff.) für verfehlt. Man kann davon absehen, dafs S. 96 ein paar Beispiele (Brut. 79 bis Caecil. 69) hierher geraten sind, die doch richtiger wohl unter b) gesetzt wären; denn unterscheidende Relativsätze wie *is qui consul cum Mamerco fuit* sind offenbar parenthetischer Natur. Die Hauptsache ist mir, dafs auch die meisten übrigen Beispiele nichts beweisen. Denn da L. selbst temporale Beziehung nur bei gleicher Zeitsphäre annimmt, so haben zunächst die Beispiele, in welchen verschiedene Zeitsphären durch relative Satzfügung mit einander verbunden sind, keinen Wert; denn bei solchem Zeitverhältnis sind selbständige Zeiten auch bei jeder anderen syn-

taktischen Verbindung notwendig. Wollte L. diese Fälle aufführen, so mufste er sie gesondert zusammenstellen; denn es handelt sich hier doch nur darum, ein klares Bild über das Vorherrschen bezogener oder selbständiger Zeiten in den Fällen zu gewinnen, in denen überhaupt beide Möglichkeiten gegeben waren. Aus demselben Grunde hätten auch zahlreiche Beispiele ausgeschieden werden müssen wie das schon oben erwähnte *postulabant homines, quos iam antea nominavi* Rosc. Am. 119; denn, wie schon oben angedeutet ist, wäre auch hier eine temporale Beziehung eine innere Unmöglichkeit. Scheidet man nun z. B. von den unter „Perfectum" zusammengestellten Beispielen — ich wähle diese Gruppe aus, weil hier die Sache wohl am klarsten liegt — alle die Fälle der oben bezeichneten Gattungen aus, so bleiben von den 30 gegebenen Stellen nur 6 übrig (Verr. 1, 22. Att. 4, 5, 1. de or. 3, 208. fin. 3, 2. 2, 4. Rosc. com. 38); und damit ist natürlich noch immer nicht bewiesen, ob L. S. 97 mit Recht sagt, in begriffsumschreibenden Relativsätzen fänden sich bezogene Zeiten seltener. Denn für den letzteren Fall giebt L. S. 97 ungefähr ebenso viele Beispiele.

In der Behandlung der nominalen Verbalformen endlich bekämpft L. hauptsächlich die Auffassung Wetzels. Während dieser im allgemeinen die Zeiten der einem Infin. oder Partic. untergeordneten Verba auf das regierende Verb. fin. bezogen wissen will, lehrt Lattmann folgendermafsen:

a) Die schon in direkter Rede bezogenen Tempora werden auch in abhängiger Rede auf das nun im Infin. (Part.) stehende Verbum regens bezogen; dabei wird der temporale Wert des Infin. jedesmal durch das regierende Verb. fin. bestimmt, da das Verb. infin. an sich nur die Entwickelungsstufe der Handlung ausdrückt. So wird *bene fecit quod mansit* abhängig entweder *dico eum bene fecisse quod manserit* oder *dixi eum bene fecisse quod mansisset*. Das *manere* wird, wie schon in direkter Rede, jedesmal auf *fecisse* bezogen, *fecisse* aber ist neben *dico* temporal = *fecit*, neben *dixi* = *fecerat* (vgl. S. 126 ff.), daher also der Unterschied zwischen *manserit* und *mansisset*.

b) Die in direkter Rede selbständigen Zeiten werden abhängig bezogen auf das einleitende Verb. fin. — Auf die Begründung dieser Theorie im einzelnen einzugehen, mufs ich mir hier versagen. Sie scheint vielleicht zunächst etwas künstlich zu sein, aber bei näherem Zusehen wird man leicht finden, dafs sie sich mit logischer Folgerichtigkeit aus der ganzen Lehre L.s entwickelt; namentlich ist auch zu beachten, dafs dabei die Sonderstellung wegfällt, die man bei der üblichen Darstellung der Consec. temporum dem Inf. perfecti einräumen mufste, obgleich doch kein innerer Grund vorlag, den Inf. perf. temporal anders zu behandeln als die anderen Formen des Verb. infin. Ich trage deshalb kein Bedenken, mich auch hier der L.schen Auffassung anzuschliefsen.

Auf den Unterschied der bezogenen und selbständigen Zeiten gründet somit L. die ganze Tempuslehre (hierin übrigens in voller Übereinstimmung mit Wetzel), nicht nur für die indikativischen Sätze, sondern auch für die konjunktivischen Nebensätze, also auch für die sog. Consecutio temporum. Deshalb sind die ganzen Darlegungen von grofser Bedeutung, und ihre Lektüre ist jedem zu empfehlen, der sich eingehender mit Fragen der lateinischen Grammatik beschäftigt. Das freilich leugne ich nicht, so sehr ich im allgemeinen mit L. einverstanden bin: für die Schule müfste m. E. in manchen Punkten (so vor allem bei der Behandlung der nominalen Verbalformen) eine einfachere und fafslichere Darstellung gefunden werden.

Zum Schlufs noch ein paar Einzelheiten. S. 66 gehört das Beispiel Verr. 1, 46 *qui Delum incolebant* wohl kaum an die Stelle. — S. 69 „auch in Sätzen, welche syntaktisch ganz von einander getrennt oder verschiedenen Perioden zugewiesen sind, findet zuweilen temporale Beziehung statt“ sind die gesperrt gedruckten Worte unklar; auch in allen den vorher auf S. 69 gegebenen Beispielen gehören die fraglichen Verba doch gewifs „verschiedenen Perioden“ an. — S. 70 unten ist die Fassung wohl etwas schief. Wenn die Sache gewöhnlich so liegt, dafs „das Tempus des Hauptsatzes das selbständige, das des Nebensatzes das bezogene ist“, so beruht das doch nicht auf der syntaktischen Anordnung von Haupt- und Nebensatz (den Einflufs syntaktischer Verhältnisse auf temporale Beziehung leugnet ja L. mit Recht), sondern es liegt das daran, dafs die sachlich wichtigere und daher temporal bestimmende Handlung naturgemäfs auch gewöhnlich im Hauptsatz ausgedrückt wird. — S. 72 Z. 5 v. o.: würde *nesciebam* wohl wirklich „selbständig“ sein? — S. 91 Z. 8 v. u.: neben negativem Hauptsatz ist zwar Fut. II bei *antequam* und *priusquam* die Regel, aber gegen das „immer“ sprechen Att. 13, 48, 1 *non veniam antequam necesse erit*; parad. 45 *nunquam eris dives antequam reficietur*. — S. 114 ff.: die Lehre über den Konjunktiv der Futura hat schon Hartmann in Wölfflins Archiv III 337 ff. richtig gestellt.

Geestemünde. Carl Stegmann.

Florilegium Graecum in usum primi gymnasiorum ordinis collectum a philologis Afranis. Fascic. VII—X. Lipsiae in aedibus B. G. Teubneri 1890. 68, 60, 66 u. 84 S. 8. à 0,45 M.

Nachdem Ref. die Hefte 1—4 dieses Florilegiums in dieser Zeitschr. 1890 S. 328 ff., Heft 5 und 6 ebendaselbst 1891 S. 142 ff. ausführlicher besprochen und dabei den Plan und Charakter der ganzen Sammlung dargelegt hat, darf er sich bei diesen letzten (auf 10 Hefte war die Sammlung gleich von Anfang an berechnet; s. fasc. 1 praef. S. IV) kürzer fassen. Sie

sind ausschliefslich der Prosa gewidmet (abgesehen von der Schlufsseite eines jeden, wo einige Epigramme aus der Anthologia Palatina aufgenommen sind). Das 7. Heft bietet zunächst in seiner ersten Hälfte einige Stellen über hellenisches Volks- und Familienleben: Erziehung der Knaben (darunter die klassische Stelle aus Platons Protagoras), über die Stellung der Frauen nebst Beispielen berühmter Spartanerinnen (Chilonis und Kratesikleia), beide nach Plutarch, dem auch die beiden folgenden Erzählungen über den Tod des Kleomenes und Pausanias entnommen sind. Die Stücke der zweiten Hälfte (aus Lysias, Isokrates, Demosthenes und Pseudo-Demosthenes) gehören ausschliefslich in das Gebiet der Rechtsaltertümer, denen übrigens in der ganzen Sammlung mit Recht nur wenig Raum gegeben ist, da das jugendliche Alter der Schüler, wenigstens nach unserer Erfahrung, für speziell juristische Verhältnisse nur wenig Interesse hat. Heft 8 ist vorzugsweise ethischen Inhaltes, die Stellen zum Teil aus Xenophons Memorabilien und Platon, aber sonst ausschliefslich aus Plutarchs Moralia.

Die beiden letzten Hefte, 9 und 10, sind inhaltlich nicht ganz so geschlossen zusammenhängend, wie z. B. die meisten Stellen im 5. und 6., aber doch läfst sich leicht erkennen, dafs die erste Hälfte desselben dem Gebiete der gottesdiestlichen Altertümer angehört, sowie dafs die Stücke 8—11 (S. 36—61) Schilderungen der Natur- und des Landlebens (Erdbeben von Rhodos, die bekannte Platane und ihre Umgebung aus Platons Phaidros, Beschreibung von Tempe und Lob des Landlebens von Dio Chrysostomus) bieten. Dazwischen findet sich manche anmutige Geschichte, deren Text sonst nicht gleich jedem zur Hand ist: des athenischen Athleten Dioxippus Ruhm und Ende (aus Diodor), die Geschichte des Sklavenanführers Drimakos auf Chios, der schliefslich noch als Heros verehrt wird, und das ergötzliche Märchen vom „Zauberlehrling“, von dem auch im vorigen Jahrgange S. 327 die Rede war.

Ist übrigens bereits im 9. Hefte zu bemerken, dafs die ausgewählten Stücke gröfstenteils Klassikern zweiten Ranges und den späteren Schriftstellern entlehnt sind (wogegen wir unsererseits nichts einzuwenden haben, wenn nur die Wahl durch den Inhalt gerechtfertigt wird), so gilt dies ebenso vom 10. Heft. Dafs neben Lukian, Diodor, Älian u. a. besonders viel aus Plutarch genommen ist, wird nicht wundern, wenn man bedenkt, dafs gerade dieser Polyhistor für den Zweck einer Anthologie einen ganz besonders reichen Beitrag zu liefern vermag. Dieses 10. Heftchens Überschrift könnte „Kunst und Wissenschaft“ lauten: der Anfang handelt von Rhapsoden und Sängern (Arion), die Schlufsstücke mehr von den Künsten in abstracto; die bei weitem umfangreichere Mitte ist zunächst den Philosophen (Sokrates, Sophisten, Platon bei Dionysios, Aristoteles und sein Schüler Alexander) gewidmet; dann folgt einiges über Demosthenes, als Vertreter der Staatskunst; daran schliefsen sich Stellen über Ge-

schichte und Geschichtsschreiber; elf Epigramme der Anthologie auf Dichter, Historiker und Künstler machen den Schlufs.

Bei einem Rückblick auf die reiche Auswahl des ganzen Florilegiums darf man wohl sagen, dafs die Herausgeber ihr Wort in der praefatio (I S. IV): „ita multa multis, unicuique aliquid ministrasse nobis videmur“ eingelöst haben; auch wird unsere Erwartung, dafs die hübsche, äufserlich freundlich ausgestattete Sammlung auch höher hinauf als in Schülerkreisen Verwendung finden werde, sicher nicht unerfüllt bleiben.

Magdeburg. E. Briegleb.

O. Kohl, Griechisches Übungsbuch für Sekunda neben und nach Xenophons Anabasis. Halle a. S., Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 1890. XI u. 197 S. gr. 8. 1,75 M.

Kohl hat seinen griechischen Übungsbüchern für U III und O III jetzt das für II folgen lassen. Dasselbe setzt als Grundlage Xenophons Anabasis voraus. „Auf dem Gebiete der Geschichte sind noch die anderen Schriften Xenophons verwertet, sowie Herodot, wenig Diodor, Pausanias, Thukydides und Polybius, mehr Arrian, Polyän und besonders Plutarch, von den Rednern Isokrates und Lysias, auf dem Gebiete der Philosophie Plato und Diogenes Laertius.“ „Zu den einzelnen Regeln sind aufser den zusammenhängenden Stücken auch, soweit es nicht ganz unnötig oder unpraktisch war, einzelne Sätze beigegeben.“ Der Syntax des Nomens sind 40, der des Verbs 47 Stücke gewidmet; daran schliefsen sich 31 sogenannte freie Stücke; den Schlufs bildet ein Wörterverzeichnis.

Die Auswahl des Übersetzungsstoffes zeugt von gutem Verständnis und läfst den erfahrenen Schulmann erkennen. Ich fürchte aber, ein ausgiebiger Gebrauch dieses Buches wird sich im Schulunterricht gar nicht ermöglichen lassen. Von den zwei wöchentlichen Grammatikstunden werden, wenigstens an unserem Gymnasium, alle 14 Tage 2 Stunden für das Schreiben und die Rückgabe des Extemporales in Anspruch genommen, so dafs von 80 Grammatikstunden eines Schuljahres nur etwas mehr als die Hälfte für die Einübung des grammatischen Pensums übrig bleibt. Da ein grofser Teil der Lehrstunde auf die Durchnahme des neuen und die Wiederholung des alten Lernstoffes zu verwenden ist, so dürfte meines Erachtens die Benutzung eines Übersetzungsbuches nicht recht lohnen; die für das Verständnis der Regeln notwendigen Beispiele wird der Lehrer unter thunlichster Berücksichtigung der den Schülern geläufigen Vokabeln und unter Benutzung des Lektürestoffes am zweckmäfsigsten selbst bilden.

Die Übersetzung zusammenhängender, die jeweilige Lektüre nicht berücksichtigender Stücke fällt dem Schüler ohne häusliche Vorbereitung zu schwer. Sollte aber eine häusliche Vorbereitung

auf die Übersetzung dieser Stücke verlangt werden, so würde der Schüler entweder überbürdet oder einem anderen Lehrgegenstande die Arbeitszeit genommen werden. Aufserdem ist die Grammatik nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck; die Erklärung der grammatischen Regeln an einzelnen Beispielen bereitet das Verständnis der Schriftsteller genügend vor. Es reicht in O III der gelegentliche Hinweis auf syntaktische Erscheinungen vollständig aus, um auch schwächere Schüler zu einem leidlichen Übersetzen aus dem Griechischen zu befähigen. Macht man doch in I die Erfahrung, dafs auch die Schüler, deren grammatisches Wissen unsicher ist, ein ausreichendes Verständnis für die Lektüre zeigen und aus dem Griechischen gewandt in das Deutsche zu übersetzen befähigt sind.

Wenn auf der Schulkonferenz einsichtsvolle Schulmänner sich für den Wegfall des griechischen Versetzungsextemporales für I ausgesprochen haben, so sehe ich in dieser Erklärung eine Bestätigung meiner Ansicht, dafs der grammatische Unterricht auf die notwendigsten Regeln beschränkt und auf die Befestigung derselben durch Übersetzungsübungen verzichtet werden mufs.

Posen. Gotthold Sachse.

Chr. Herwig, Griechisches Lese- und Übungsbuch für Tertia. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1891. 118 S. 8. 1,30 M.
Hierzu erschien im gleichen Verlage von demselben Verfasser:
— —, Vokabularium und Regelverzeichnis zu dem Griechischen Lese- und Übungsbuche für Tertia. Ebenda 1891. 162 S. 8. 1,60 M.
— —, Vorbemerkungen zu dem Griechischen Lese- und Übungsbuche für Tertia. Ebenda 1891. 8. 14 S. (wird auf Wunsch unentgeltlich abgegeben).

Der Verf. giebt in der Überzeugung, dafs die Lektüre von den untersten Stufen an den Kern und Mittelpunkt des gesamten Sprachunterrichts zu bilden hat, in dem vorliegenden Übungsbuch nur Lesestoff zusammenhängenden Inhalts. Die Gründe, welche er dafür anführt, sind: in Einzelsätzen sei jeder Stufengang vom Leichteren zum Schwereren ausgeschlossen; die Schüler büfsten durch dieselben die Fähigkeit ein, Sinn und Zusammenhang eines Schriftstellertextes zu erfassen; die Grundforderung der Lehrpläne von 1882, welche eine umfassende Lektüre verlangen, werde dadurch einfach bei Seite geschoben; Tertianern dürfe man nicht mehr die schmale Kost der Einzelsätze bieten.

Meine Ansicht, dafs der Tertianer Einzelsätze, der Sekundaner zusammenhängende Lesestücke braucht, und dafs im letzten Vierteljahr der Obertertia der Übergang von den Einzelsätzen zu zusammenhängenden Stücken zu machen ist, habe ich so oft ausgesprochen, dafs ich hier nur zu betonen brauche: wir

bedürfen für die Gegenwart noch mehr wie früher Sicherheit des grammatischen Fundamentes in beiden alten Sprachen. Die durchaus berechtigte Forderung einer umfassenden Lektüre auf den oberen Stufen hat zur Voraussetzung und Vorbedingung gründliche Einübung der grammatischen Erscheinungen auf den unteren Stufen. Dafs dies durch Einzelsätze besser geschieht als durch zusammenhängende Stücke, wird allgemein zugestanden. Interessant freilich sind die Einzelsätze nicht, dafür aber nützlich und nötig, wenigstens für den Schüler. Der Erwachsene mag eine Sprache nach Perthes' Grundsätzen lernen, den Latein resp. Griechisch anfangenden Schüler sofort vor zusammenhängende Stücke zu stellen, halte ich für eine nutzlose Grausamkeit. Dann lieber gleich die Konsequenz gezogen und dem Schüler einen lateinischen resp. griechischen Schriftsteller mit Interlinearversion in die Hand gegeben und sofort „umfassende Lektüre" getrieben.

Die von dem Verf. angewandte Verteilung des grammatischen Stoffes erschwert die Sache noch bedeutend. Die Einübung der Konjugation und Deklination erfolgt gleichzeitig, gleich das erste Stück setzt die O-Deklination und den Ind. Präs. Akt. voraus. Wenn der Verf. (Vorbemerkungen S. 8) sagt: „Es liegt auf der Hand, dafs man keine zusammenhängenden Stücke bieten kann, wenn man sich von vorn herein streng an die Systematik der Grammatik hält", so erinnere ich ihn an sein eigenes Wort (S. 7): „Es heifst hier wie überall: non multa, sed multum"; er liefert multa!

Die Grundlage für die Übungsstücke bietet zum gröfsten Teil Herodot. Ich habe in meinem Übungsbuch für Sekunda im Gegensatz zu fast allen anderen Übersetzungsbüchern die beiden Grundsätze durchgeführt: 1) anderer Stoff ist im Übungsbuch als in der Klassenlektüre zu verarbeiten; 2) Herodot ist in erster Linie den Schülern nahe zu bringen, und hier mufs das Übungsbuch die Ergänzung der Klassenlektüre bilden. Der Verf. wendet diese für Sekunda aufgestellten Grundsätze schon für Tertia an, wogegen sich, vorausgesetzt dafs man zusammenhängende Stücke für Tertia billigt, nichts sagen läfst. Auch sind die Stücke durchweg geschickt abgefafst.

Das Vokabularium ist durchaus auf Perthesschen Prinzipien aufgebaut, jede Nummer zerfällt in 3 deutlich abgegrenzte Teile, deren erster die fest einzuprägenden Vokabeln in grofser Schrift enthält, während im zweiten die sonst noch vorkommenden Wörter in mittelgrofsen Typen verzeichnet sind; im dritten Abschnitt jeder Nummer findet man eine Zusammenstellung der syntaktisch oder durch ihren vom Deutschen abweichenden Ausdruck bemerkenswerten Stellen des Lesestückes. Ich will gegen

diese Anordnung nichts sagen, meine aber, dafs gröfsere Kürze hier am Platz gewesen wäre. — Auf S. 3 steht κίνδυνος und πιστός, auf S. 4 ἔργον je zweimal, ἔχειν auf S. 3 und 4 nicht weniger als viermal, dann noch S. 7, 9, 13; ferner sind die Komposita der Verba recht oft vollzählig aufgeführt, so S. 93 die von βάλλειν, S. 100 die von βαίνειν, S. 105 die von ἄγειν, — hier hätte ein Beispiel genügt.

Fasse ich mein Urteil zusammen, so mufs die Arbeit des Verfassers als eigenartig, selbstständig und interessant bezeichnet werden, aber unter den zu hoch gespannten Forderungen hat die praktische Brauchbarkeit derselben gelitten.

Liegnitz. Wilhelm Gemoll.

Otto Lyon, Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäfsen Unterrichtes in der deutschen Sprache sowie als Mittelpunkt nationaler Bildung. Deutsche Prosastücke und Gedichte erläutert und behandelt. Erster Teil: Sexta bis Tertia. Leipzig, B. G. Teubner, 1890. 433 S. 8.

Wie gut haben es doch unsere jungen Kollegen! In Büchern und Zeitschriften, in Lehrgängen und Lehrproben aller Art sucht man sie zu unterweisen, und zwar so, dafs man ihnen nicht blofs den Stoff wohlvorbereitet darreicht, sondern den Unterricht Klasse für Klasse, Stunde für Stunde vormacht.

Zu diesen Lehrmitteln gehört das vortreffliche Buch von Lyon. Die Erläuterung und Behandlung der ausgewählten Stücke ist musterhaft. Sie bietet dem Lehrer alles, was er zur Erklärung wissen mufs und wünschen kann, wenn er verständigerweise auch nicht jedes Wort brauchen wird und manches, statt es selber zu sagen, von den Schülern finden läfst. Sie leitet ihn ferner an, wie er zu verfahren hat, warnt ihn vor Mifsgriffen und giebt ihm allerlei schätzenswerte Fingerzeige. Um die Methode des Verf.s zu veranschaulichen, stehe hier als Beispiel das Schema der Behandlung des Märchens von Dornröschen. a) Einleitung: Über die Brüder Grimm in ihrer Bedeutnng für die Erneuerung deutschen Lebens und Geistes. b) Sacherklärung: Märchen, Dornröschen, kriegen, keins, Er wufste sich vor Freude nicht zu lassen, Die weisen Frauen, Dreizehn, Elf hatten ihre Wünsche gethan, Spindel, Aller Arten, Ein verrosteter Schlüssel, Als es umdrehte, Flachs, Das Feuer wird still, schlief ein, Brutzeln, Der Wind legte sich, Baum vor dem Schlosse, Mit grofsen Augen ansehen, Wedelten, Ohrfeige. c) Wortschatz: 'Dorn' in seinen verschiedenen Bedeutungen, im bildlichen Gebrauch, in Zusammensetzungen, in formelhaften Wendungen, in Redensarten und Sprichwörtern; 'kriegen', sein Gebrauch in der Volkssprache, bei Goethe, Ersatz für das alte kraftvolle Wort; 'Spindel' mit allem Zubehör; sinnverwandte Wörter. d) Grammatik: Zerlegung einfacher Sätze nach des Verf.s „Handbuch der deutschen

Sprache" I 1—9. Aufgaben 1—15. e) Stil: 1. Der Inhalt des Lesestückes ist in kurzen und knappen Sätzen anzugeben. 2. Auf Grund der gefundenen Sätze ist eine Gliederung des Lesestückes zu entwerfen. 3. Fasse den Hauptinhalt des ganzen Lesestückes in einen Satz zusammen! 4. Verbinde die unter 1. aufgestellten Sätze zu einer kleinen Erzählung: Dornröschen. 5. Erzähle in kurzen und knappen Sätzen die Vorgänge auf dem Feste des Königs, die Vorgänge bei der Erfüllung des Zauberspruches und die Vorgänge bei der Lösung des Zaubers. 6. Gieb die unter 4. gelieferte Erzählung so wieder, als ob du selbst Dornröschen wärest. 7. Stilistische Einzelübungen. f) Rechtschreibung: Silbentrennung, ä und e, äu und eu; vergl. „Handbuch" I 107 und 108.

Ist das des Guten denn doch nicht etwas zu viel? Wird durch eine solche Fülle des Stoffes das arme Dornröschen nicht völlig überschüttet und erstickt? Wird durch solche etymologisch-grammatisch-stilistisch-phraseologische Übungen die kindlich unschuldige Poesie des Märchens nicht gänzlich ertötet? Nun, die Behandlung ist eine typische und unterbreitet dem Lehrer, was er wissen mufs und wie er's machen kann. Mag er doch nach reiflicher Überlegung und mit richtigem Takt, ohne den es nie geht, das Zweckdienliche auswählen! Wie schonend Lyon gegen Poesie verfahren wissen will, geht aus den treffenden Worten auf S. 119 hervor, die ich zur Beherzigung hier anführen mufs.

„Bei der Erklärung von Gedichten sind alle rein sprachlichen Übungen durchaus beiseite zu lassen. Die Gedichte sind in solcher Weise zu behandeln, dafs die Erläuterung zu einer lebendigen Auffassung der ganzen Dichtung, zu einer klaren Einsicht in den Inhalt, zum Verständnis des Baues der Dichtung und zu einem wirklichen tiefen Ergriffensein von dem poetischen Gehalte des Gedichtes führt. Das ästhetische Gefühl zu wecken und zu bilden, mufs die Hauptaufgabe von Gedichtserklärungen sein. Grammatische und stilistische Übungen an dichterische Werke zu knüpfen, heifst geradezu den Sinn für Poesie in unserer Jugend töten . . . Jede Stunde, in der ein Gedicht erklärt wird, soll eine Weihestunde für den Schüler sein. Umwandlungen eines Gedichtes in Prosa sind unbedingt zu verwerfen. . . Es mufs aufs bestimmteste gefordert werden, dafs der hehrste Schatz unseres Volkes, unsere Poesie, nicht zum geistigen Turngerät erniedrigt und nicht zur Werkeltagsplage gemacht werde."

Demgemäfs gliedert Lyon die Behandlung eines jeden Gedichtes in folgende Punkte: a) Erweckung der Stimmung (gelingt diese nicht, so lasse man in der betreffenden Stunde das Gedicht ganz fallen und gehe zu einem Prosastück über). b) Vortrag des Gedichtes (erst der Lehrer, der's verstehen sollte, dann ein begabter Schüler ohne alle Nörgelei, schliefslich

nach der Durchnahme auch andere). c) Sacherklärung (so kurz als möglich, die sinnliche Bedeutung der Wörter wieder lebendig machen und so den Schüler in das sinnliche und gegenständliche Denken des echten Dichters lehrreiche Blicke thun lassen!). d) Bau des Gedichtes. — „Manche Gedichte vertragen überhaupt gar keine Behandlung, und es genügt nach Erweckung der Stimmung einfaches Vorlesen der Dichtung". — Aus der Sacherklärung hebe ich drei auf die poetische Ausdrucksweise bezügliche Punkte hervor. „Bei einem Wirte wundermild, da war ich jüngst zu Gaste". Die Wiederholung der Ortsbestimmung in dem Worte da nennt Lyon „Satzbrechung". „Es war der gute Apfelbaum, bei dem ich eingekehret". Diese Auseinanderlegung des einen Satzes in zwei heifst „Satzteilung". „Nun fragt' ich nach der Schuldigkeit, da schüttelt' er die Wipfel". Die Lösung der strafferen Verbindung (als ich fragte, schüttelte er) durch das der Kindersyntax entlehnte da wird „Satzlösung" genannt. Ich empfehle diese neugebildeten Termini als recht angemessen.

Diese Termini! Da komme ich bei Herrn Lyon schön an. Er ist nämlich ein Eiferer gegen die Fremdwörter und will schon von Quarta an den Schüler zu der Erkenntnis führen, „welche ungeheure geistige Verschwommenheit und gräfsliche Geschmacklosigkeit dem Gebrauche vieler Fremdwörter zu grunde liegt". Vieler bei vielen Leuten, aber nicht aller bei allen. Und was die Geschmacklosigkeit angeht, so enthalten die gerühmten „Verdeutschungswörterbücher" nette Proben. *Iliacos intra muros peccatur et extra.* Aber Herr Lyon ist ganz rabiat — wütig oder toll wäre zu stark, zornig oder hitzig zu schwach — und wirft mit den Vorwürfen „Verschwommenheit des Denkens, Denkfaulheit, Dummheit, lächerliche Eitelkeit" nur so um sich. Was giebt er sich für Mühe, die unschuldigen Wörter passieren, Material u. a. zu verbannen! Damit würde ich die Quartaner nicht hetzen. Auch von seinem Rezept — Vorschrift oder Regel entbehrt eines gewissen Nebensinnes —, ein Fremdwort nicht immer blofs durch ein deutsches wiederzugeben, kann ich keinen Gebrauch machen. Gewifs, die Ausdrücke der verschiedenen Sprachen decken sich nicht. Eben darum wende ich da, wo ein einziges Fremdwort dem, was ich sagen will, genau entspricht, nur dieses an und lasse mich auf Umschreibungen, die leicht etwas Verschwommenes haben, oder Häufung synonymer deutscher Wörter nicht ein. Man unterscheide doch die Zwecke! Anders gestaltet sich die Sprache im geschäftlichen internationalen Verkehr, anders in der geselligen Unterhaltung, anders in der wissenschaftlichen Abhandlung, anders in der Predigt, im Gebet, im Dichten u. s. w. Doch um nicht von unserm Buche abzukommen: da findet sich in einem Lesestücke das Wort Monument. Der Lehrer schlägt für den verschiedenen Gebrauch desselben verschiedene deutsche

Wörter vor und schreibt dann: „Es ist ein monumentales Werk (grofsartiges, gewaltiges). Das Denkmal ist von monumentaler Wirkung (tiefernster, gewaltiger)“. Welches deutsche Adjektivum deckt nun das fremde „monumental“? Eins oder keins oder beide? Ich kämpfe fortwährend gegen die verschwommenen Ausdrücke wie „grofsartig, gewaltig“, und jeder Kollege wird den Unfug, den die Schüler namentlich bei der Übersetzung des Homer mit dem „gewaltig“ treiben, nur zu gut kennen. So ganz wohl scheint auch Herrn Lyon bei dieser Art der Verdeutschung nicht gewesen zu sein. Wenigstens warnt er vor allem Übermafs nachdrücklich. „Man greife nur solche Wörter heraus, die sich wirklich ohne Zwang und vollkommen gut durch deutsche Wörter ersetzen lassen. Unentbehrliche Fremdwörter verdeutschen zu wollen, wäre eine Versündigung an unserer Sprache.“

Das nenne ich besonnen geredet und damit reiche ich dem verdienten Manne für sein aufserordentlich nützliches Buch dankbar die Hand.

Blankenburg am Harz. H. F. Müller.

---

1) Fr. Seiler, Der schwarze Erdteil und seine Erforscher. Reisen und Entdeckungen, Kämpfe und Erlebnisse, Land und Volk in Afrika. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1891.

In geschickter Weise ist hier das gleichnamige Buch von Reinhold Zöllner dem Zeitbedürfnis entsprechend erneuert worden, sodafs diese fünfte Auflage des letzteren fast ein neues, selbständiges Werk genannt werden darf. Darum hätte man auch bei dieser Gelegenheit ruhig den Titel verbessern können; das Stanleysche Reklame-Wort „the dark continent“ bedeutet ja doch nicht den Erdteil der Schwarzen oder gar das „schwarzfarbige“ Festland, was in Anbetracht des meist rötlichen Erdreichs Afrikas eine sehr unzutreffende Bezeichnung sein würde, sondern betonte nur das Dunkel, welches für unsere Erkenntnis über Afrikas Innerem lagerte, gerade freilich in einer Zeit als das Dunkel eben gründlicher zu schwinden begann.

Mit besonderer Hervorhebung der deutschen Schutzgebiete schildert das sehr hübsch ausgestattete Buch in ansprechend erzählendem Stil an der Hand neuerer Reisewerke die Hauptteile Afrikas, insbesondere ihren landschaftlichen Eindruck und die Zustände ihrer Bewohner. Dadurch, dafs die Erlebnisse der Forschungsreisenden stets in den Vordergrund gerückt sind, fehlt der Darstellung nirgends das Spannende, das persönlich Fesselnde. Es ist daher eine belehrende, zugleich aber im besten Sinne unterhaltende Lektüre für Schüler mittlerer und oberer Klassen.

Von den Entdeckungsreisen zur Entschleierung der Nilquellen führt uns der Schilderungsreigen ins deutsche Ostafrika, lehrt uns die wackeren Thaten der Deutschen daselbst vor, bei und nach

unserer Besitzergreifung kennen (von Krapf und Rebmann bis zu Wifsmann und Dr. Hans Meyer). Auf eine Skizze der friedlichen deutschen Arbeit in Ostafrika sowie des sie unterbrechenden Sklavenhändleraufstandes folgen dann weitere südafrikanische Bilder (Reisen Livingstones, Camerons, Stanleys, Emin Paschas, die Burenrepubliken, Deutsch-Südwestafrika), endlich solche von der Oberguinea-Küste, dem Nigergebiet und Kamerun.

Gute Holzschnittbilder und eingedruckte Kärtchen erleichtern und vertiefen wesentlich das Verständnis des ausführlichen Textes, der keineswegs mit der Papierschere angefertigt wurde.

2) J. Baumgarten, L'Afrique pittoresque et merveilleuse, peinte par les explorateurs Baker, Barth, Burton etc. Ouvrage accompagné d'une carte. Cassel, Th. Kay, 1990.

Eine geographische Chrestomathie, welche den Doppelzweck verfolgt, Interesse für Afrika zu erwecken und im Französischen zu üben. Hierfür sind französische Schilderungen von Land und Leuten Afrikas, Jagdbeschreibungen u. dgl. ausgewählt, dafs so ziemlich jedes Hauptland des Erdteils bedacht ist. Aufser französischen Werken wurden für diese Zusammenstellung auch englische und deutsche herangezogen, doch stets nach französischen Bearbeitungen. Ungern vermissen wir darunter die mustergültigen Darstellungen Nachtigals fast ganz; ist es erwünscht, dafs unsere Schüler statt dessen die Bakerschen Jagdgeschichten lesen oder gar die Schwindeleien eines Farini, mit denen sich diese Sammlung verunziert hat? Der Herausgeber hat dann und wann eine Fufsnote zugefügt, teils behufs der Übersetzung, teils zu sachlicher Erläuterung. Wozu aber z. B. die „Haoussas“ dem Schüler als „Haussa-Negroiden“ erklären statt einfach als Neger oder Sudan-Neger? Die Henna-Pflanze ist keineswegs, wie in der Anmerkung auf S. 56 zu lesen ist, „ein Liguster, eine Jasminen-Art“, sondern eine Lythrariee.

Halle a. S. A. Kirchhoff.

---

1) F. J. Brockmann, Planimetrische Konstruktionsaufgaben. Eine Vorschule zu des Verfassers Materialien. Enthaltend 501 Aufgaben nebst deren Lösungen. Leipzig, B. G. Teubner, 1889. VI u. 103 S. 1,50 M.

Weshalb Verf. das Schriftchen als ein Praeambulum zu dem im vorigen Jahrgange dieser Ztschr. S. 50 ff. besprochenen Buche betrachtet, ist nicht recht ersichtlich, da ein stufenweiser Fortschritt in den Entwickelungen unserer Vorlage bis zu den ½ Jahr früher erschienenen Materialien nicht zu erkennen ist. Eine Musterung des Inhaltes ergiebt vielmehr, dafs es sich diesmal vorzugsweise um diejenigen Konstruktionsaufgaben handelt, welche nach Abscheidung der üblichen Dreieckskonstruktionen übrig bleiben, als da sind: Bestimmung von Punkten, Teilung von

Strecken, Zeichnung von Geraden unter bestimmten Bedingungen, von Kreisen, Inskriptionsaufgaben, Verwandlung von Dreiecken, Zeichnung von Dreiecken, wenn sich unter den gegebenen Elementen Fufspunkte häufig vorkommender Transversalen befinden etc. Einer ausführlichen Besprechung überhebt den Ref. die Bemerkung, dafs die Schrift nach denselben Grundsätzen bearbeitet und mit denselben Mängeln behaftet ist wie ihre Vorgängerin. Auch hier der Verzicht auf eine methodische Anordnung der meist mit ziemlich vollständigen Analysen versehenen Aufgaben — man vergleiche z. B. die bunte Durcheinanderwürfelung der Aufgaben über die Gerade und den Kreis —, die wiederholt hervortretende Unklarheit bezüglich der Figurenbuchstaben bei dem gänzlichen Mangel an Figuren, die Wiederholung identischer Aufgaben, vor allem hier wie dort die Überzahl von sinnstörenden Druckfehlern. Dazu kommt, dafs auch die Verweise auf frühere Nummern grofsenteils nicht stimmen; einmal findet sich der Zusatz zu einer Kreisaufgabe einige Nummern später inmitten der Lösung einer Winkelaufgabe. Aus der Reihe von sachlichen Irrtümern, welche sich bei der Lektüre ergaben, seien nur die folgenden angemerkt. Bei Nr. 1: Um drei in einer Geraden liegende Punkte A, B und C als Mittelpunkte Kreise zu beschreiben, von denen jeder die beiden anderen berührt, wenn der Radius r des Kreises um A gegeben ist beginnt die Lösung mit den Worten: „Ist $r < AB$, so können die Kreise um B und C beide den um A nur umschliefsend berühren“. In Nr. 157 wird der Fall $PP'K$ des Taktionsproblems als auf $PP'L$ reduzierbar bezeichnet. Zu Nr. 172: In einen Kreis eine Sehne von gegebener Gröfse so einzulegen, dafs sie von einer anderen halbiert wird lautet die Determination: „Die gesuchte Sehne mufs gröfser als die gegebene Sehne sein“. S. 52 wird unter Nr. 2 der falsche Satz „bewiesen“: Der Ort für die Mittelpunkte aller Kreise, welche durch einen gegebenen Punkt P gehen und einen gegebenen Kreis unter einem Durchmesser schneiden, ist die zugehörige Chordale. In den identischen Aufgaben 342 und 368: Ein Dreieck zu zeichnen aus den Fufspunkten H_a, H_b, W_a zweier Höhen und einer zugehörigen winkelhalbierenden Transversale wird beidemal irrtümlicherweise ein Kreisbogen über $H_a H_b$ als Ort für A bezeichnet. Zu der mifslungenen 1. Lösung von No. 374: Ein Dreieck zu zeichnen aus einer Winkelhalbierenden und ihren Entfernungen von den beiden anderen Ecken vergleiche man Jahrgang 1888 S. 422 des Aufgaben-Repertoriums der Z. für math. und naturw. Unterricht. Bei Nr. 420: Ein Dreieck zu zeichnen aus t_a, $b : c$, $t_b : t_c$ bestimmt Verf. das gesuchte Dreieck aus den beiden ersten Bestimmungsstücken vermittelst einer Geraden, die so zwischen den Peripherieen zweier kongruenten Kreise durch die Mitte ihrer

Zentrale zu ziehen ist, dafs sie in diesem Punkte halbiert wird. — Weshalb Verf. behufs Lösung der Nr. 492: Ein Dreieck in ein anderes zu verwandeln, wovon eine Seite und das Rechteck aus den beiden anderen Seiten gegeben sind die Trigonometrie herbeizieht, ist mir unerfindlich, da durch die bekannte Relation $bc = 2rh_a$ r zu a und h_a geliefert wird. Auffallend ist es auch, dafs Nr. 499: Ein Dreieck in ein anderes zu verwandeln, von welchem die Summe zweier Seiten und das Verhältnis der zugehörigen Höhen gegeben sind durch Aufsuchung des $\angle\alpha$ statt der Seiten b und c gelöst werden soll.

Verf. sagt im Vorwort: „Die hier aufgeführten Aufgaben und Lösungen verfolgen den Zweck, dafs der Lehrer durch aufmerksames Studium derselben eine allgemeine Methodik selbst abstrahiere und sich die für weiteres Studium erforderliche einigermafsen ausgedehnte Kenntnis von Lösungen aneigne.“ Den ersten Zweck wird nun m. E. ein Leser mit dem Buche nur dann erreichen können, wenn er die bunte Mischung nach bestimmten festen Prinzipien ordnet, also nach Art der gebräuchlichen Sammlungen, an denen es sowohl für Anfänger wie für Geübtere nicht mangelt; so wird allerdings beim Gebrauche des Buches neben der Kenntnis der Lösungen zugleich die Fähigkeit des Lösens gefördert. Sache des Einzelnen ist es, ob er diesem in mehrfacher Hinsicht unbequemen Wege folgen will; für Schüler ist auch dieser Teil nicht zu empfehlen.

2) **P. Treutlein, Das geschichtliche Element im mathematischen Unterrichte der höheren Lehranstalten.** Vortrag, gehalten bei der 62. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte zu Heidelberg. Braunschweig, O. Salle, 1890. 32 S. 0,60 M.

Ein mit Wärme und aus vollster Sachkenntnis geschriebener Aufsatz, der bald bis ins einzelne ausmalt, wie bei den Ziffernsystemen, den vier Spezies, bald kurze Andeutungen giebt, wie bei der Geometrie und Trigonometrie, allenthalben aber anregt. Der praktischen Ausführung der vom Verf. verfochtenen Vorschläge stehen zur Zeit einige nicht unerhebliche Schwierigkeiten im Wege. Nur an einer einzigen deutschen Hochschule bildet die Geschichte der Mathematik den Gegenstand von Lehrvorträgen; der Lehrer mufs sich also auf Studien verlegen, für die auf der Universität i. a. kein Grund gelegt wird. Dazu kommen Schwierigkeiten, die aus der geringen Zahl der mathematischen Stunden in den mittleren Klassen erwachsen. Da aber die Berücksichtigung des kulturgeschichtlichen Elementes, namentlich in den oberen Klassen der Gymnasien, das Interesse am mathematischen Unterrichte entschieden zu fördern vermag, so ist es immerhin zu wünschen, dafs dasselbe von einem in der Geschichte der Mathematik bewanderten Lehrer soviel wie möglich betont werde. Aber auch jedem, der mit mathematischem Unter-

richte betraut ist, kann der Vortrag wegen der mannigfachen Anregungen, welche er bietet, aufs beste empfohlen werden.

Mülheim a. d. Ruhr. A. Emmerich.

H. Müller und M. Zwerger, Leitfaden zum Unterrichte in der elementaren Mathematik mit einer Sammlung von Aufgaben. 10. Auflage. München, J. Lindauer, 1890. Erste Abteilung: Arithmetik. IV u. 171 S. Zweite und dritte Abteilung: Geometrie und Trigonometrie. VIII u. 215 S.

I. Abteilung. Die ersten 9 Auflagen dieses Buches sind von Hermann Müller verfafst. Das Vorwort sagt: „Erfahrene Fachmänner sprachen sich wiederholt dahin aus, dafs das vorliegende Buch, dessen Güte im übrigen vielseitig Anerkennung fand und noch findet, den neueren Anschauungen entsprechend in manchen Teilen einer Erweiterung, die zweite Abteilung (Geometrie) aber einer vollständigen Umarbeitung bedarf. Der bisherige Verfasser konnte sich zu der Neugestaltung des Leitfadens nicht mehr entschliefsen; deshalb wurde dem Unterzeichneten (Dr. M. Zwerger) der Antrag zur Neubearbeitung zu teil. Der Unterzeichnete war bemüht, den Forderungen der neueren Methode gerecht zu werden.“ Bei dem Durchlesen des Buches fällt sofort die Art und Weise auf, in welcher die Erweiterung des arithmetischen Gebietes durch Einführung neuer Zahlenarten bewerkstelligt ist. Es zeigt sich dabei eine gewisse Ähnlichkeit mit dem System der Arithmetik und Algebra von Hermann Schubert (Potsdam, A. Stein, 1885). Der Wichtigkeit des Gegenstandes wegen soll zunächst auf die Einführung positiver und negativer Zahlen eingegangen werden. In der Arithmetik von Müller-Zwerger sind zunächst die Beweise der Klammerregeln in einer Form gegeben, welche aus folgendem Beispiel erhellt: „$a-(b+c)=(a-b)-c$. Beweis: Subtrahiert man blofs b, wodurch man $(a-b)$ erhält, so hat man zu wenig subtrahiert und zwar c Einheiten, folglich zu viel erhalten, und man mufs daher noch c Einheiten subtrahieren, wodurch sich $(a-b)-c$ ergiebt.“ Hierauf wird aber bemerkt: „Dafs die auf obige Weise entwickelten Gesetze allgemeine Gültigkeit haben, läfst sich auch dadurch beweisen, dafs man die Ausdrücke, deren Gleichheit behauptet wird, auf gleiche Weise verändert, und die Resultate der Veränderung vergleicht.“ Nun wird unter anderem die obige Behauptung noch einmal bewiesen, indem gezeigt wird, dafs das Zufügen von $(b+c)$ auf der rechten Seite wieder den Minuenden a der linken Seite ergiebt. Zwei Seiten weiter wird die negative Zahl eingeführt und von ihr gesagt, dafs sie eigentlich keine Zahl, sondern nur eine Zahlform sei. Hierauf wird die frühere Behauptung von der allgemeinen Gültigkeit der Klammerregeln benutzt, um die Rechnung mit dieser Zahlform abzuleiten. Vergleichen wir damit die Darstellung von Schubert. Die Klammerregeln sind nur auf eine Art bewiesen, nämlich durch Zurückgehen auf die Definitions-

formeln $(a-b)+b=a$ und $(a+b)-b=a$. Hierauf folgt die erste Erweiterung des Zahlengebietes (Null und negative Zahlen). $a-b$ wird für den Fall, wo a gleich oder kleiner ist als b, für eine Zeichenvereinigung erklärt, welche, wenn sie auch keine Zahl darstellt, doch der Definitionsformel der Subtraktion $(a-b)+b=a$ gehorchen soll. Hierauf erst wird gesagt, dafs die früheren Klammerregeln auf dieselbe Definitionsformel gegründet seien, dafs somit jene Regeln auch für die neuen Differenzformen (Null und negative Zahlen) gültig seien. — Vor der Beurteilung dieser beiden Darstellungsarten soll noch eine Forderung der wissenschaftlichen Behandlung arithmetischer Fragen betont werden. Die Formel $a-b$ hat zunächst nur Sinn, wenn $b<a$. Ist $b>a$, so ist es unmöglich, die Operation, welche $a-b$ ergeben soll, auszuführen. $a-b$ hat keinen Sinn und mit diesem Zeichen kann nicht gerechnet werden ohne Abgabe einer Erklärung. Nun fragt sich aber, ob diese Erklärung, mag sie nun eine wirkliche Definition einer neuen Zahlenart sein, oder nur in der Angabe bestehen, dafs $a-b$ nichts als eine Zeichenvereinigung sei, als ausreichend angesehen werden kann, um mit $a-b$ zu rechnen, wenn $b>a$. Die Frage mufs bejaht werden, wenn die Definition der neuen Zahlenart derart ist, dafs sich aus ihr von selbst ergiebt, was es heifst, eine solche Zahl mit andern ihrer Art oder mit den früher betrachteten Zahlen durch Addition, Multiplikation u. s. w. zu verbinden. Ist dies aber nicht der Fall, so ist eine Festsetzung nötig über das, was man unter den arithmetischen Operationen mit den neuen Zahlen verstehen soll. Insbesondere ist, wenn $a-b$ für $b>a$ als eine Zeichenvereinigung aufgefafst wird, die Definitionsformel für jede arithmetische Operation aufzustellen, welcher die Zeichenvereinigung $a-b$ unterworfen werden soll. Um es noch einmal kurz zu sagen, so ist bei jeder Erweiterung des Zahlengebietes im allgemeinen eine Definition der neuen Zahlen und eine Festsetzung über den Sinn der Operationen mit diesen Zahlen aufzustellen. Diese Forderungen sind auch in allen anerkannten wissenschaftlichen Werken erfüllt. Dagegen giebt es unter den Schulbüchern viele, welche die nötigen Definitionen und Festsetzungen ganz oder teilweise auslassen und nur Beweise führen. Darauf bezieht sich eine Äufserung von P. Güfsfeldt in seiner Schrift über die Erziehung der deutschen Jugend: „Der Lehrer mufs nicht versuchen wollen, Dinge zu beweisen, die nicht bewiesen werden können; er soll nicht das Vertrauen der Kinder in den Grundfesten erschüttern durch die Zumutung, dafs sie logisch verstehen sollen, was nur durch Erfahrung oder durch Festsetzung als Wahrheit besteht." Gehen wir nun zu der Beurteilung der Einführung negativer Zahlen in den Werken von Schubert und Müller-Zwerger über, so zeigt die Anwendung des oben Gesagten, dafs Schubert in vollkommen wissenschaftlicher Weise entwickelt, während die Darstellung von

Müller-Zwerger Fehler enthält. Der Verf. scheint zu glauben, dafs die erste Beweisart für die Gleichung $a-(b+c)=(a-b)-c$ auf schwächeren Füfsen bezüglich der allgemeinen Gültigkeit stehe als die zweite. Das ist nicht richtig. Beide Beweisarten gelten nicht mehr, sobald $b>a$, weil alsdann überhaupt $a-b$ keinen Sinn mehr hat. Es hat aber auch keinen Sinn, an dieser Stelle des Buches eine allgemeine Gültigkeit zu behaupten. Erst dadurch, dafs man die negativen Zahlen einführt, kann die allgemeine Gültigkeit erreicht werden; sie ist vorher noch nicht vorhanden. Sodann ist wohl eine Angabe gemacht, welche der Definition der negativen Zahl entspricht, aber keine, welche den Sinn erörtert, welchen die durch das Pluszeichen bewerkstelligte Verbindung einer negativen Zahl mit andern Zahlen haben soll. Es ist wohl gesagt, dafs $a-b$ für $b>a$ nur eine Zeichenvereinigung sein soll; aber es ist nicht wie bei Schubert erklärt, dafs $a-b$ auch für $b>a$ der Definitionsformel $(a-b)+b=a$ folgen soll. Vielmehr wird ohne weiteres die zu früh behauptete allgemeine Gültigkeit der Klammerregeln benutzt, um Beweise zu führen. Ebensowenig können wir uns mit der 2. Erweiterung des Zahlengebietes durch Einführung der Brüche und mit der Einführung der Potenzen mit negativen und gebrochenen Exponenten einverstanden erklären. Aufserdem finden sich in diesem Buche oft genug Stellen, an welchen ungenaue Ausdrucksweisen, sachliche oder sprachliche Unvollkommenheiten zu tadeln sind. Zum Beispiel steht in § 32: „$a\left(\frac{b}{c}\right)$ heifst, man soll a mit einer Zahl multiplizieren, die c mal kleiner ist als b; multipliziert man nun a mit b, so hat man mit zu viel multipliziert, folglich zu viel erhalten und zwar c mal zu viel und man mufs daher noch durch c dividieren, wodurch sich $\frac{ab}{c}$ ergiebt.“ Dieser Beweis ist ein Muster unklarer Ausdrucksweise. Auf Seite 28 heifst es: „Daher gelten jene Sätze allgemein, wenn auch die Verbindung der Zahlen auf Resultate führt, die keine Zahlen, sondern nur Zahlformen mehr sind.“ Es ist ein Provinzialismus, dessen Gebrauch wir jedoch nicht tadeln würden, wenn man sagt „nur mehr“ statt „nur noch“. Darf man aber sagen „nur Zahlformen noch sind“ statt „nur noch Zahlformen sind“ oder „nur Zahlformen mehr sind“ statt „nur mehr Zahlformen sind?“ In § 115 heifst es bei der Auflösung von n Gleichungen mit n Unbekannten (vom 1. Grade): „Dadurch führt man diese Gleichungen auf Gleichungen mit 1 Unbekannten zurück, deren Auflösung wir bereits kennen. Hat man den Wert einer Unbekannten gefunden, so ergiebt sich der Wert der übrigen leicht.“ Was soll das gesperrt Gedruckte heifsen? Der Schreiber des Buches will doch die Auflösung von $n-1$ Gleichungen mit $n-1$ Unbekannten nicht mit dem Worte „es ist leicht“ abfertigen. In einem Schulbuche sollte der Platz für leere Redensarten zu kostbar sein. In

§ 126 soll die Gleichung $x^2+ax-b=0$ aufgelöst werden. Es heifst: „Nun kann jedes Trinom obiger Form aus der Multiplikation zweier Binome von der Form $(x+m)$ und $(x+p)$ entstanden gedacht werden. Man setze daher $x^2+ax-b=(x+m)(x+p)$.“ Es sollte heifsen: „Man versuche es, das Trinom in zwei Faktoren $x+m$ und $x+p$ zu zerlegen, indem man m und p so zu bestimmen sucht, dafs die Gleichung $x^2+ax-b=(x+m)(x+p)$ erfüllt ist.“ Erst wenn die Bestimmung von m und p gelungen ist, kann man obige Behauptung aufstellen. In § 130 wird gesagt, dafs eine Gleichung 2. Grades mit 2 Unbekannten als ein Produkt zweier Gleichungen 1. Grades angesehen werden kann. Im folgenden ist aber nicht die Zerlegung eines Ausdrucks 2. Grades, sondern nur die Zusammensetzung zweier Ausdrücke 1. Grades zu einem Produkte 2. Grades gezeigt und behauptet, dafs dieses Produkt, gleich Null gesetzt, die allgemeine Gleichung 2. Grades liefere. Zu der Erkenntnis dieser Behauptung fehlt der Nachweis, dafs man durch Wahl der Koeffizienten beider Ausdrücke 1. Grades den Koeffizienten des Ausdruckes 2. Grades beliebige Werte geben kann. Wir empfehlen sehr, bei Bearbeitung einer neuen Auflage solche Nachlässigkeiten zu beseitigen. Abgesehen aber von allen kleinen Ungenauigkeiten, könnten wir das Buch zum Gebrauche beim Unterricht erst dann empfehlen, wenn die Fehler, welche sich bei der Erweiterung des arithmetischen Gebietes durch neue Zahlenarten finden, ausgemerzt sind. Dabei möchten wir bezweifeln, dafs es eine Forderung der neueren Methoden sei, die algebraischen Zahlen und die Brüche nicht als Zahlen, sondern als leere Zeichenvereinigungen anzusehen, welche einer Formel genügen sollen. Unserer Ansicht nach ist damit dem Untertertianer ein Mafs von Abstraktion zugemutet, zu welchem man im besten Falle den Schüler erst im Laufe von Jahren erziehen kann.

II. und III. Abteilung (Geometrie und Trigonometrie). Dieser Band unterscheidet sich im wesentlichen wenig von dem Inhalte der meisten geometrischen Lehrbücher. Doch sei in dieser Richtung bemerkt, dafs der 4. Kongruenzsatz zuerst für das rechtwinklige Dreieck bewiesen wird (durch Aneinanderlegen zweier rechtwinkligen Dreiecke), worauf sich der Fall des schiefwinkligen Dreiecks durch Ziehen einer Höhe leicht auf jenen ersten Fall zurückführen läfst. Aufsergewöhnlich ist auch, dafs die Gleichheit des Quadrats über einer Kathete und des Rechtecks über einem Hypotenusenabschnitt auf den Satz zurückgeführt wird: Das Rechteck aus einer Dreiecksseite und der Projektion einer andern Seite auf dieselbe ist gleich dem Rechtecke aus dieser andern Seite und der Projektion der ersten auf die zweite. Wenig vorteilhaft ist die Neuerung in der Parallelentheorie. Der Verf. kommt hier ohne Grundsatz aus, und man mufs sich deshalb fragen, wo der dem Leser bereitete Hinterhalt zu finden

sei. Parallele Linien sind als solche erklärt, welche mit einer Dritten gleiche korrespondierende Winkel bilden. Hierauf wird bewiesen, dafs durch einen Punkt P nur eine Parallele zu einer Graden gezogen werden kann. Der Beweis wäre richtig, wenn man voraussetzen könnte, dafs, wenn die korrespondierenden Winkel für eine durch P gezogene Schneidende gleiche korrespondierende Winkel entstehen lassen, dasselbe auch für jede andere durch P gezogene Schneidende der Fall ist. Da dieser Satz aber nicht vorausgeht, sondern aus dem unzureichend bewiesenen Satze über die eine Parallele später gefolgert wird, so liegt hierin die Schwäche der Theorie. In der Lehre von den Parallelen möchten wir auch gern die Betrachtung der verschränkten Winkel vermissen, welche gar keinen Zweck hat. Die Zahl der in diesem Buche gebotenen Lehrsätze ist übermäfsig grofs. Wir würden empfehlen, Lehrsätze wie die folgenden: „Lehrsatz 167: Der Durchmesser des Kreises ist doppelt so grofs wie der Radius. L. 168: Alle Radien, folglich alle Durchmesser des Kreises sind einander gleich. L. 169: Kreise mit gleichen Radien sind kongruent. L. 170: Der Durchmesser halbiert den Kreis und die Peripherie. L. 171: Eine Grade, die vom Mittelpunkte aus gezogen wird, ist dem Radius gleich, oder kleiner, oder gröfser als der Radius, je nachdem ihr Endpunkt auf, oder innerhalb, oder aufserhalb der Peripherie liegt" wegzulassen und aufserdem noch eine Sichtung der übrigen Lehrsätze vorzunehmen. In Bezug auf die Ausführlichkeit der Behandlung vermifst man die Gleichmäfsigkeit. Während die meisten Sätze ausführlich bewiesen werden, so heifst es bei den Sätzen über die Parallelogramme mehrfach: Beweis durch Kongruenz. Wird hier erwartet, dafs die Schüler bei Wiederholungen diese Beweise aus sich selbst wiederfinden? Gewifs könnte man dies thun, wenn längere Zeit hindurch Kongruenzbeweise in aufsteigender Schwierigkeit (so sind die Beweise des Systems nicht geordnet!) aus dem Stegreife geführt würden und zwar so lange, bis die Schüler die Kongruenzbeweise vollständig beherrschen. Dies könnte für die schwierigeren Kongruenzbeweise im besten Falle am Schlusse des zweiten Jahreskurses der Planimetrie erreicht sein. Zu der Zeit aber, in welche die Lehre von den Parallelogrammen fällt, sind die Schüler im Führen der zugehörigen Kongruenzbeweise noch unsicher. Wir rechnen diese Kongruenzbeweise zu den schwierigen, weil sie zusammengesetzt sind, sowohl durch die Zuleitung von der Voraussetzung zur Kongruenz als auch durch die Wegleitung von der Kongruenz zu der Behauptung. Auch bei den geometrischen Örtern ist es nicht zu rechtfertigen, dafs die eine der in einem Ortssatze enthaltenen Behauptungen ausführlich bewiesen wird, während die andere mitsamt ihrem Beweise durch den Befehl „Umkehrung!" ersetzt ist. Auf Schärfe und Klarheit des Ausdrucks sollte in einem

Schulbuche mehr Gewicht gelegt werden, als es hier geschieht. Wenn man ein Lehrbuch braucht, in welchem es heifst: „Mehrere Dreiecke sind einem Dreiecke gleich ....“ (S. 41) statt: „Die Summe mehrerer Dreiecke ....“, so kann man den Schüler auch nicht tadeln, wenn er den Pythagoreischen Lehrsatz so ausspricht: „Die Quadrate über den Katheten sind gleich dem Quadrate über der Hypotenuse.“ In Bezug auf die Figuren ist der in neuerer Zeit seltene Fehler zu rügen, dafs die Ellipsen, welche bei der Darstellung von Kegeln in der Raumlehre auftreten, durch zwei Kreisbogen (Schnabelellipsen) ersetzt sind. Für die Einübung des Wissens ist durch Aufgaben hinreichend gesorgt. Doch fällt auf, dafs von dem Kreise ein ausgedehnter Gebrauch gemacht wird, bevor der Schnitt eines Kreises mit einer Graden und der Schnitt zweier Kreise behandelt sind.

Metz. Hubert Müller.

J. Naumann, Grundzüge der evangelischen Sittenlehre. Ein Lernbuch für die Schüler der oberen Klassen höherer Schulen. Leipzig, B. G. Teubner, 1890. VI u. 50 S. 1 M.

Die Worte unseres Kaisers, welche an den Religionsunterricht in den Kadettenschulen die Forderung stellen, dafs er die ethische Seite hervorzuheben und das Hauptgewicht darauf zu legen habe, dafs die Zöglinge in Gottesfurcht und Glaubensfreudigkeit zur Strenge gegen sich und zur Duldsamkeit gegen andere erzogen werden, fordern, wie Verf. in der Vorrede sagt, gebieterisch das Betreiben der Sittenlehre nicht blofs in den Kadettenschulen, sondern in allen Lehranstalten; denn wo das religiöse Leben der praktischen ethischen Bethätigung ermangele, da erfolge auch der Zusammenbruch des sittlichen Volkslebens. — Diese Überzeugung veranlafste den Verf. zu seinem Lernbuche. Ob er damit dem Sinne der kaiserlichen Worte gemäfs gehandelt, haben wir allen Grund zu bezweifeln; wenn wir jene Worte recht deuten, so wenden sie sich gegen die scholastische Methode des Religionsunterrichtes, welche die gedächtnismäfsige Aneignung und Begründung der in den Symbolen überlieferten Lehrsätze für die wesentliche Aufgabe hält, die der Religionslehrer zu lösen hat, und die Lektüre der Heiligen Schrift, das Kirchenlied und die Geschichte der Entwickelung der christlichen Kirche fast ausschliefslich in den Dienst der Dogmatik stellt. Die Erkenntnis, dafs bei dieser kalten Methode das Herz verödet und leer wird, welches gerade durch die religiöse Unterweisung erregt und geläutert werden soll, gab jene hohen Worte ein, und indem diese ferner die Richtung bestimmten, in welcher die Bildung des Herzens erfolgen soll, beabsichtigten sie am allerwenigsten, dafs eine weitere Vermehrung des Stoffes eintreten soll. Verf. aber stellt diese Grundzüge der evangelischen Sittenlehre neben den von ihm geschriebenen Grundrifs der evangelisch-lutherischen Dogmatik; wie jenes Buch, so

bezeichnet er auch dieses wenn nicht schön so doch charakteristisch als Lernbuch, sein Zweck ist also doch nur Erweiterung des zu bewältigenden scholastischen Stoffes, bei dem das Herz wieder leer ausgeht; Belastung statt Entlastung, Überspannung statt Erleichterung, und das unter Deckung des kaiserlichen Namens. Wer mit seinen Schülern in den oberen Klassen die evangelische Glaubenslehre im Zusammenhange durchspricht, wird, wenn er bis dahin den kaiserlichen Absichten nicht gemäfs gehandelt hat, Beschränkungen in seinen dogmatischen Auseinandersetzungen vornehmen müssen, aber bei der Besprechung des Wesens der Sünde und noch mehr bei der Darstellung des Lebens in der Heiligung die Orte finden, wo, wenn es sonst nicht geschehen ist, die ethische Unterweisung einzusetzen hat. Noch mehr aber wird bei der Lektüre der Heiligen Schrift jene althergebrachte, vielen unbewufst überlieferte Methode, in derselben nur Belege für die Dogmatik zu suchen, abgethan werden müssen; wenn wir im Gegensatze dazu die Personen des historischen Christus und der Apostel lebendig vor die Augen der Schüler treten lassen, so dafs sie in denselben deutliche Charakterbilder erhalten, wenn wir die Briefe als Schriftstücke aufzufassen lehren, welche, aus individuellen, persönlichen Verhältnissen hervorgegangen, wesentlich dazu beigetragen haben, neues Leben und neue Sitte in der zusammenbrechenden alten Zeit zu schaffen, dann werden wir die Schüler, soweit es in den engen Räumen möglich ist, die Wege zu der Charakterbildung weisen, welche sie im späteren Leben zu tüchtigen Bürgern im weiten Vaterlande werden läfst.

Das Buch ist nach Form wie Inhalt überaus schnell und leicht gearbeitet und darum für den Zweck, welchen es will, in keiner Weise brauchbar. In erster Stelle müssen wir doch zu einer Zeit, in welcher der deutsche Unterricht zur Mitte des Gesamtunterrichts gemacht werden soll, an ein von einem Lehrer geschriebenes Buch die Forderung stellen, dafs es in einem Stile abgefafst ist, der für die Schüler mustergiltig sein soll, sie wenigstens nicht zu wegwerfenden Urteilen herausfordert. Wie wenig der Verf. nach dieser Seite seiner Aufgabe gewachsen gewesen, mögen einige Beispiele veranschaulichen. Es heifst S. 4: „Sokrates, Sohn des Bildhauers Sophroniskus, von (sic) der Hebamme Phänarete, Gemahl der Xanthippe". — „Die Schüler des Sokrates und andere Philosophen stellten die Pilatusfrage (!) auf: Was ist Wahrheit?" „Die Cyniker. Ihr Begründer war Antisthenes, ihr Entsteller Diogenes". S. 5: „Die Cyrenaiker. Ihr Begründer war Aristippus, der herumreiste und für Geld Unterricht gab". „Die Megariker, die von Euklides gestiftet wurden". „Plato wollte seine Ideen an Sittlichkeit in seinem Idealstaate verwirklichen". „Aristoteles begründete die Megariker". „Die Stoiker lehrten Gleichmut (*nil admirari*, Mensch ärgere dich nicht)". „Die erhabene Lehre der Stoiker verdient Bewunderung und enthält einen christ-

lichen Zug". S. 9: „Der Dualismus, der in die Kirche drang, wirkte nicht vorteilhaft a) teils in betreff des Byzantinismus, b) teils durch den Unterschied von Clerus und Laien". S. 38: „Der Kosmopolitismus ist unpraktisch oder unter der Maske der Selbstsucht".

Der unerträgliche Stil hat seinen Grund in der schematischen Form des ganzen Buches; Obersätze und Untersätze, Zahlen, grofse Buchstaben, kleine Buchstaben, deutsche, lateinische, griechische — ein dürres Knochengerüst! So viel von der Form.

Über den in zumeist gebrochenen, andeutenden Sätzen gegebenen Inhalt des Buches können wir gleichfalls nichts Empfehlendes sagen. Die Einleitung, welche sich mit dem Begriffe der Sittenlehre beschäftigt, ist unklar; der Überblick über die Geschichte der Ethik im Altertum recht unbedeutend und unvollkommen; ein Beispiel zur Charakteristik: „Die Megariker pflegten besonders die dialektischen Untersuchungen nach der Methode des höchsten spekulativen Denkens". In der Darstellung der Sittenlehre des Mittelalters heifst es: „Schliefslich geriet die scholastische Sittenlehre auf die Bahn der Kasuistik". Zum Beweis dafür giebt Verf. eine kurze Betrachtung über die Kasuistik der Jesuiten. Von der neueren Zeit heifst es, dafs „mit dem englischen Deismus, französischen Materialismus und deutschen Rationalismus eine materialistische Moral aufkam, die sich in der Befriedigung der Selbstsucht und der Sinnlichkeit gefiel". Also waren wohl gar Lessing und Kant Materialisten.

Die eigentliche Sittenlehre ist dem Verf. ausschliefslich Pflichtenlehre; er scheidet nach Art der geläufigen Katechismuserklärungen Pflichten gegen Gott, gegen uns, gegen die Nächsten; er zählt die einzelnen Pflichten auf, giebt hier und da kurze Erklärungen derselben und fügt, wie in den Bearbeitungen des Katechismus, die betreffenden Bibelstellen bei. Von einer wissenschaftlichen Begründung der Anordnung ist nicht die Rede. Zum Widerspruch fordert er mit der ganzen Einteilung, wie im einzelnen dauernd auf. Merkwürdig lautet § 13: „Die Grundpflicht gegen uns selbst ist die Selbstliebe"; noch merkwürdiger ist, dafs Verf. bei Besprechung des Wesens der Freundschaft eine Belagstelle aus der Rede anführt, welche bei Sallust der edle Catilina an seine edlen Genossen hält. — In dem ganzen Abrifs der Sittenlehre ist kein Raum für den Begriff der Tugend, und doch ist Tugend die im Menschen ruhende Gesinnung, aus der erst das pflichtmäfsige Handeln hervorgeht.

Zum Schlufs fügt Verf. dem Ganzen als Anhang den Wortlaut der zehn Gebote mit Luthers Erklärungen zu; was ihn dazu veranlafst hat, den Primanern den Text, den sie schon in Sexta gelernt und weiter hinauf immer wiederholt haben, noch einmal im Druck vorzulegen, ist nicht ersichtlich; die einleitenden Worte und die knappen Randbemerkungen geben darüber keinen Aufschlufs.

Stettin. Anton Jonas.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Die vierte Versammlung von Religionslehrern an höheren Schulen der Provinz Sachsen am 6. und 7. Oktober 1890 zu Kösen.

Im Jahre 1889 war, wie seinerzeit berichtet worden ist, die bis dahin existierende freie Konferenz in einen „Verein der Religionslehrer an höheren Schulen der Provinz Sachsen" verwandelt worden. Der Vorstand dieses neuen Vereins hatte diesmal zu einer zweitägigen Versammlung nach Kösen eingeladen. Am Abend des 6. Oktober fanden sich etwa 12 Mitglieder ein, denen Direktor Prof. Dr. Zange in längerer Rede darlegte, wie nach Ansicht des Vorstandes die Konferenz in Zukunft am zweckmäfsigsten zu gestalten sei. Um sich bei den Beratungen auf weiteren Gebieten und mit gröfserer Freiheit bewegen zu können, müsse man mehr Zeit zur Verfügung haben, sich also nicht wie früher auf einen Tag beschränken. Es sei dann auch möglich, verschiedene Gegenstände zu behandeln, und zwar scheine es angemessen, immer ein allgemeines und ein spezielles Thema auszuwählen. Hauptsächlich müsse man sein Augenmerk richten auf die Stellung des Religionsunterrichts im Gesamtlehrplan, seine Stundenzahl sowie die Stellung des Religionslehrers im Kollegium. Ferner müfsten die Fragen nach unserem höchsten Ziele im Leben und Unterricht, nach der Verteilung des Lehrstoffs, nach den aufzunehmenden Lehrgegenständen und nach den Beziehungen, in welchen der Religionsunterricht zu den übrigen Lehrfächern steht, beleuchtet werden. Auch die Lehrmethode sei zu untersuchen sowie die Mittel, mit welchen wir unsere Schüler religiös erziehen können. — An diese Ausführungen schlofs sich eine lebhafte Diskussion, welche die Übereinstimmung der Versammlung mit den von Herrn Dir. Zange geäufserten Anschauungen ergab. Auch wurde beschlossen, für das Jahr 1891 die Konferenz nochmals nach Kösen zu berufen, für 1892 dagegen Halle, Magdeburg oder Aschersleben zu wählen.

Am anderen Morgen um 8 Uhr wurde die ungefähr 20 Teilnehmer zählende Hauptversammlung von dem Vorsitzenden des Vereins, Prof. Dr. Witte aus Pforta, mit Schriftwort und Gebet eröffnet; es folgte die Mitteilung von Grüfsen seitens der Herren Geheimrat Dr. Todt und Generalsuperintendent D. Schulze; sodann wurde in die Tagesordnung eingetreten.

In Veranlassung des „pädagogischen Bedenkens" von L. Wiese (Berlin 1890) war die Frage zur Besprechung gestellt worden: Ist der lehrplanmäfsige Religionsunterricht an höheren Schulen nach der Konfirmation entbehrlich? Das Referat hatte Prof. Lic. Bornemann

aus Magdeburg übernommen. Er schlofs sich bei seinem einstündigen freien Vortrage an eine Reihe von Leitsätzen an, die den Mitgliedern vorher gedruckt zugestellt worden waren. Zunächst gab er seinem Bedauern darüber Ausdruck, dafs gerade im gegenwärtigen Augenblicke ein Mann wie Wiese sich in so nachteiliger Weise über die derzeitige Gestalt des Religionsunterrichts auf den höheren Schulen geäufsert habe, und bezeichnete seine eigene Stellung zu den Wieseschen Vorschlägen als eine ablehnende, womit das Ideale der Gedanken Wieses keineswegs abgeleugnet werden solle. Es folgte eine kurze Darlegung derselben. Eine schulmäfsige Behandlung der Religion wird von den oberen Stufen verbannt, und doch soll nicht auf Religionsunterricht verzichtet werden. Wiese denkt sich neben den sonstigen Schulklassen drei aus den konfirmierten Schülern bestehende gemischte Religionsklassen. Prof. Bornemann tadelte sodann, dafs bei Wiese der durch den Geistlichen erteilte Religionsunterricht als ein „kirchlicher" dem Schulunterrichte gegenübergestellt werde. Das sei unprotestantisch, und wenn auch von Wiese so nicht gemeint, doch immerhin Mifsverständnissen ausgesetzt. Die Religionslehrer in den Schulen erteilen auch „kirchlichen" Unterricht, obgleich sie nicht im geistlichen Amte stehen. Auf den Gegenstand selbst eingehend, fand Ref. den Wieseschen Gedanken nur für den Fall realisierbar, dafs lauter ideale Lehrer vor lauter idealen Schülern stehen. Bei unseren thatsächlichen Verhältnissen aber dürfe dem Schüler das Gefühl nicht genommen werden, Religionsunterricht sei ein Unterricht wie jeder andere; dürfe der Religionsunterricht seiner festen Stellung im Schulgange nicht verlustig gehen. Wenn Wiese von dem Begriff der evangelischen Freiheit auf Freiheit hinsichtlich der Methode schliefse, so sei dies verkehrt. Der Unterricht selbst solle zwar überall von freiem Geiste getragen werden, er bedürfe aber dabei der äufseren Regelung, sogar des Aufgebens und Abfragens. Unmöglich könne die Schule entbehren, was in jetziger Zeit sogar die Universität anstrebe.

Im Folgenden zeigte Prof. Bornemann, dafs ein Versuch im Wieseschen Sinne eine gründliche Ordnung des Konfirmanden-Unterrichts voraussetze. Bei dieser haben alle kirchlichen Organe mitzureden, somit habe es mit ihr weite Wege. Vorläufig mache jeder Geistliche, was er für gut halte. Aber auch unter der Voraussetzung eines genau geordneten Konfirmanden-Unterrichts fehle es keineswegs an Schwierigkeiten. Die Konfirmation werde fixiert werden müssen, was in die Rechte der Eltern eingreife. Und wie fixiert? Denke man sich die Konfirmation an eine bestimmte Schulklasse gebunden, so werde ein schliefsliches Sitzenbleiben des konfirmierten Knaben Unordnungen hervorrufen. Binde man sie aber an ein bestimmtes Alter, so sei dies noch weniger durchführbar wegen des ungleichmäfsigen Fortschreitens der Schüler. Unklar bleibe auch, wie sich Wiese den Übergang aus einer Religionsklasse in die andere denke. Schliefslich komme man doch immer wieder auf Lehrpensen und deren Abfragen hinaus. Und wie solle sich der Lehrer widerwilligen Schülern gegenüber verhalten? Wie solle es an Anstalten gemischter Konfession gemacht werden? Auch die Vorbildung der Lehrer und die Prüfungsordnung erheischen Änderungen. Kurz, es eröffne sich die Aussicht auf eine Menge technischer Schwierigkeiten, die zum Teil erst nach längerer Zeit, zum Teil gar nicht zu überwinden seien. — Auch bei Besprechung der Abgangsprüfung ist Wiese nach Borne-

manns Darlegung in eine Begriffs-Verwechselung geraten. Der examinierende Lehrer forscht nicht nach dem Mafse der Religiosität, ebensowenig wie der Geschichtslehrer nach Patriotismus, sondern er forscht nach dem Mafse der Erkenntnis, des Urteils, der Bildung; darum kann man auch recht wohl in der Religionslehre eine Censur erteilen. — Wiese hat aber auch bei Besprechung der gegenwärtig vorhandenen Schäden wichtige Gesichtspunkte ganz aufser Acht gelassen. Die geschilderten Mifsstände erklären sich nicht, wenigstens nicht alle und nicht allein, aus der gegenwärtigen lehrplanmäfsigen Stellung und Art des Religionsunterrichts. Sie sind nicht notwendig damit verbunden und thatsächlich nicht überall vorhanden. Sie sind im wesentlichen auf andere, allgemeine Verhältnisse zurückzuführen, ganz besonders auf den weitverbreiteten Mangel an christlicher Sitte und christlicher Erziehung in Haus und Gemeinde. Zudem läfst sich die Wiesesche Kritik des Religionsunterrichts an höheren Schulen für die Gegenwart fast in allen Punkten mit gleichem Rechte entweder auf den sog. „kirchlichen" (d. h. vom Pfarrer erteilten Konfirmanden-) Unterricht oder auf die kirchliche Unterweisung in Wort und Schrift überhaupt anwenden. Jedenfalls besteht auf Seiten der höheren Schulen eine gröfsere Gleichheit in Büchern und Lehrplan; in der Gleichmäfsigkeit der Ausbildung sind die Geistlichen den Lehrern zweifelsohne auch nicht überlegen, ebensowenig wie sie alle inneren Beruf zum Unterricht, pädagogische Erkenntnis und Sicherheit besitzen.

Es ist durchaus unzweckmäfsig, die Konfirmation zum Wendepunkte für den schulmäfsigen Religionsunterricht zu machen; denn der Lehrplan der höheren Schulen ist ein einheitliches Ganze; es geht nicht ohne Schaden ab, wenn man eins der Glieder aus dieser Einheit loslösen will; da ist es immer noch besser, es überhaupt nicht erst einzufügen und lieber nur pfarramtlichen Religionsunterricht zu erteilen. Die Konfirmation hat auch gar nicht die übergrofse Bedeutung, welche ihr Wiese beimifst; denn die Aufnahme in die Kirche geschieht nicht durch die Konfirmation, sondern durch die Taufe. Die Konfirmationshandlung hat zu Zeiten ganz gefehlt, allgemein wurde sie erst am Ende des vorigen und am Anfange dieses Jahrhunderts. Ihr bleibender Wert ist sehr zweifelhaft. Demnach hat ihr Wiese mit Unrecht eine zentrale Stellung angewiesen. — Der eigentliche Wert der geistvollen Wieseschen Schrift liegt nicht in dem dargelegten Abänderungsvorschlag, sondern in der neuen, fruchtbaren Formulierung eines alten Problems, in der weitherzigen, offenen Kritik bestehender Verhältnisse, in der Fülle einzelner praktischer Beobachtungen, Erfahrungen, Gesichtspunkte und Vorschläge und in ihrem echt evangelisch-kirchlichen Sinn.

Nachdem die allgemeine Diskussion eröffnet war, brachte Oberlehrer Dr. Heinzelmann zunächst einen an ihn gerichteten Brief des für Wiese eintretenden Oberschulrats Krüger sowie seine eigene Antwort auf diesen Brief zur Verlesung. Bei der Spezialdiskussion trat keiner der Anwesenden gegen den Referenten auf, obwohl es an Anerkennung für das viele Treffliche in Wieses Schrift nicht fehlte. Dr. Heinzelmann wies insbesondere darauf hin, dafs die Betonung des Zusammenhangs von Schule und Haus bei Wiese von hoher Bedeutung sei, und hob hervor, welchen Einflufs gerade beim Religionsunterricht die Persönlichkeit des Lehrers ausübe. Dir. Zange entwickelte, wie das, was Wiese vom Religionsunter-

richte sage, vom Gesamtunterricht gelte, wie nämlich nie und nirgends Kenntnisse eingepaukt werden dürfen, sondern wie das Interesse zu wecken sei, der Schüler für den Gegenstand erwärmt werden müsse. Besondere Vorsicht freilich verlange der Religionsunterricht hinsichtlich der Erziehungsmittel; ängstlich müsse man sich vor allen heteronomen Mafsregeln wahren, hier am allerwenigsten dürfe der Schüler angeherrscht, bezankt werden. Liebe mufs locken und alles thun. Immer wieder müssen wir uns prüfen, ob wir auch im Geiste der Freiheit und Liebe wirken; für diesen Hinweis mufs man Wiese danken. Prof. Witte sprach als seine Überzeugung aus, dafs alles, was Wiese von dem Religionsunterrichte gewirkt sehen wolle, auch innerhalb des Rahmens unserer bisherigen Ordnung zu schaffen sei. — Eine lebhafte Debatte entspann sich darüber, welchen Begriff Wiese mit dem Worte „Erziehung zur Freiheit“ verbinde. Das Endergebnis derselben fixierte man unter Zugrundelegung eines der Bornemannschen Leitsätze folgendermafsen: Die „evangelische Freiheit“ als Ziel aller evangelisch-christlichen Erziehung macht wohl für den Geist, aber nicht für die Ordnung sowie für die äufsere Methode und Eingliederung des Religionsunterrichts den Gesichtspunkt der Freiwilligkeit zum entscheidenden. Sonst wäre der obligatorische Charakter des Religionsunterrichts überhaupt aufzuheben. — Ferner wurde nach eingehender Diskussion zu den von dem Ref. formulierten und in obige Zusammenfassung des Referates eingeflochtenen Meinungs-Äufserungen noch der Satz gefügt: „Die Versammlung verwahrt sich bei aller Anerkennung der durch die Wiesesche Schrift gegebenen Anregung 1) gegen jede Beeinträchtigung der vollen Selbständigkeit des Schulunterrichts durch eine zu weit gehende Rücksichtnahme auf den pfarramtlichen Religionsunterricht und 2) gegen die Unterschätzung eines wohlbegründeten Wissens zu Gunsten einer zu einseitigen Pflege gefühlsmäfsiger Religiosität. — Aufserdem wurde beschlossen Schritte zu thun, damit bei der bevorstehenden Reform des höheren Schulwesens dem Religionsunterrichte die gegenwärtige Stellung und Bedeutung nicht nur gewahrt, sondern wo möglich, zumal was Stundenzahl und Stellung zum Konfirmanden-Unterricht anlangt, noch gestärkt werde.

Nach einer halbstündigen Pause begann um 12 Uhr der 2. Teil der Sitzung. Herr Pastor Petri aus Pforta referierte über das Thema: Wie ist die Geschichte vom Sündenfall 1. Mos. 3 auf den verschiedenen Stufen im Religionsunterricht höherer Schulen zu behandeln? Die verschiedenen Erklärungen, welche der biblische Bericht von theologischer und philosophischer Seite erfahren, wurden sorgfältig und anschaulich dargelegt, sein Wert ins Licht gestellt und sodann seine Behandlung auf der Schule erörtert. Hierbei trat als wichtigster Punkt die Forderung hervor, dafs auf der Oberstufe den Schülern der mythische Charakter der Erzählung nicht verschleiert werden dürfe. Bei der folgenden Debatte, welche durch Dir. Zange geleitet wurde, trat zunächst die Frage, auf welchen Stufen die Geschichte zu behandeln sei, in den Vordergrund; ihr folgte die Frage der Behandlungsweise. Der Ref. liefs dahingestellt, ob die Geschichte vielleicht schon in die Zeit vor dem Eintritt in die Sexta gehöre; jedenfalls müsse seines Erachtens in Sexta eine nochmalige Besprechung stattfinden, alsdann in Untertertia und zuletzt auf der Oberstufe. Ihm stimmte Prof. Bornemann bezüglich der Sexta und

Untertertia bei, dagegen will er in Prima die Geschichte vom verlorenen Sohne an ihre Stelle treten lassen. Über der Geschichte vom Sündenfall liege nun einmal die Kritik, auch werde der Unwert der Sünde durch die Geschichte vom verlorenen Sohne viel besser erläutert. Er selbst gehe in Prima auf das Geheimnis der Sünde nicht ein, ihm komme es darauf an, dafs jeder in der Geschichte sein eigenes Spiegelbild sehe. Herr Dr. Heinzelmann warnte davor, bei Behandlung von Gen. 3 der Wissenschaftlichkeit ein zu breites und ihr auf der Schule nicht zukommendes Feld einzuräumen. Man solle lieber den Zweifel, den Hochmut, die böse Lust als den Untergrund jeder bösen That an der Geschichte zur klaren Anschauung bringen. Prof. Kneisel und G.-L. Genest betonten, dafs gerade mit den oft sehr von allerlei Zweifeln erfüllten Primanern in angemessener Weise auch auf die äufsere Gestalt der Erzählung eingegangen und die ewige Wahrheit unter der vergänglichen Hülle gezeigt werden müsse. An mehreren Beispielen aus seiner Praxis bewies G.-L. Genest, dafs der Religionslehrer sogar schon auf der Unterstufe in die Lage kommen könne, den Unterschied zwischen Form und Inhalt aufzudecken, soweit dies dem kindlichen Geiste gegenüber möglich ist. Die Geschichte vom Sündenfall erscheint ihm übrigens gerade für die Oberstufe von Wert, weil sie das Schuldgefühl am klarsten offenbare. Prof. Bornemann wies dem gegenüber darauf hin, dafs Christus selbst nicht auf die Sündenfallgeschichte eingegangen sei, sondern eine neue Geschichte erzählt habe, weil jene nur das Schuldgefühl des natürlichen Menschen zeige. Es sei überhaupt viel empfehlenswerter, die neutestamentlchen Geschichten ganz in den Vordergrund zu rücken. Den zweifelnden Fragen entkomme man damit viel leichter, obwohl er darauf hinweisen müsse, dafs Zweifel an den alttestamentlichen Erzählungen immer noch keine religiösen Zweifel seien. Die Überzeugung von der göttlichen Gnade, von Gottes erlösender Liebe sei mit ihnen durchaus nicht unvereinbar. Man könne das Vorhandensein von Sagen und Mythen ganz ruhig schon auf den niedrigeren Stufen zugeben. Wenn der Lehrer selbst in seiner religiösen Überzeugung fest gegründet sei, werde er keine Befangenheit zeigen und naseweisem Wesen angemessen zu begegnen wissen. — Angeregt durch Prof. Stier gab G.-L. Genest eine ansprechende Skizze davon, wie er mit Kindern die Sündenfallgeschichte behandle und ihnen dabei den Unterschied von Kern und Hülle offenbare. Aus einer höchst anregenden Debatte ging die Scheidung der Konferenzmitglieder in zwei Gruppen hervor. Die eine wollte die Naivetät der Kinder möglichst lange gewahrt wissen; nur im Falle wirklich geäufserter Zweifel solle der bildliche Charakter der Erzählung besprochen werden. Die andere Gruppe hielt es für angemessen, die Verschiedenheit von Form und Inhalt auch ohne äufsere Veranlassung darzulegen und so in geeigneter Weise allen etwaigen Zweifeln vorzubeugen.

Zuletzt ergriff der Vorsitzende das Wort zu einer zusammenfassenden Darlegung des Resultates der Verhandlungen. Durch Referat und Debatte sei klar gestellt, dafs der Bericht Gen. 3 Geschichte sei, man möge über den Rahmen urteilen wie man wolle. Ferner dürfe nach aller Meinung den Schülern der Unterschied zwischen Wahrheit und Wirklichkeit nicht vorenthalten werden. Auf der unteren Stufe werde jedenfalls die naive Erzählung den ersten Platz einnehmen, aber auch hier schon unter Umständen die Aufklärung folgen. Nach Ansicht des Dir. Zange sind dabei

Ausdrücke wie Sage, Allegorie, Symbol u. s. w. überhaupt zu vermeiden. Dem Schüler sei zu sagen, daſs bezüglich der Form gar sehr verschiedene Anschauungen bestehen, welche die Schule nicht zu untersuchen habe; hier komme es nur darauf an, die Wahrheit des Inhalts zu fühlen. — Die erste Behandlung falle wohl am besten vor die Sexta, bereits ins 2. Schuljahr, in die Zeit völliger Naivetät des Kindes. Eine kurze Repetition in Quinta bringe auch noch keinerlei Schwierigkeiten. Später kommen dann die zweifelnden Fragen und ihre Beantwortung. Die Geschichte kehre aber nicht bloſs drei Mal beim Unterricht wieder, sondern immer aufs neue erscheine sie, nicht für sich, sondern im Zusammenhange des übrigen Unterrichts, zuletzt auf der Oberstufe, um den Schüler an der Hand des Apostels Paulus in die Tiefen des Sündenelends und der göttlichen Gnade eindringen zu lassen.

Um 2 Uhr 25 Min. erfolgte der Schluſs der Verhandlungen. Ein gemeinsames Mittagbrot und ein Ausflug auf die nahe Rudelsburg hielt die meisten Mitglieder noch längere Zeit beieinander. Wiederholt wurde die Ansicht ausgesprochen, daſs diese Konferenz ganz besondere Anregung geboten habe, und der Wunsch: „Auf Wiedersehen im nächsten Jahre!“ kam bei allen aus einem fröhlichen Herzen.

Sangerhausen. E. Bartsch.

Aufruf zu einer Comenius-Feier.

Am 28. März 1892 werden 300 Jahre verflossen sein seit dem Tage, an welchem Johann Amos Comenius, der letzte Bischof der älteren böhmischen Brüder und berühmte Vorkämpfer einer gesunden und weitherzigen Jugenderziehung, geboren wurde. Comenius war es, welcher den Naturwissenschaften in den „Lateinschulen“, die er vorfand, zuerst ihr Recht erkämpfte, die Muttersprache in den Kreis der Unterrichtsgegenstände einführte und den Gedanken der Körperbildung in den Begriff der Schule aufnahm und der mithin in hervorragendem Sinn ein Vorläufer heutiger Bestrebungen geworden ist. Das Andenken an diesen groſsen Gelehrten, dessen Schriften nicht nur in alle europäischen, sondern auch in mehrere asiatische Sprachen (arabisch, persisch, türkisch) übersetzt und in unzähligen Auflagen bis in unser Jahrhundert hinein verbreitet worden sind, soll bei Gelegenheit des 300jährigen Geburtstages durch eine Festfeier gröſseren Stils erneuert werden; es besteht der Plan, als dauerndes Erinnerungszeichen anstatt eines Denkmals eine wissenschaftliche Gesellschaft unter dem Namen „Comenius-Gesellschaft“ ins Leben zu rufen. Man beabsichtigt, alle Freunde des Comenius im Spätsommer zu einer Versammlung einzuladen, um behufs Förderung der Jahrhundertfeier die geeigneten Maſsregeln zu beschlieſsen und eine Hauptversammlung auf den 28. März 1892 einzuberufen. Mitteilungen und Beitrittserklärungen sind bis auf weiteres an den Archivrat Dr. Keller zu Münster (Westf.), Beiträge an das Bankhaus Molenaar & Co. in Berlin (C., Ecke Burg- und St. Wolfgangstraſse) zu richten. Der Aufruf wird in kurzem veröffentlicht werden.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. Wilhelm Jerusalem, Lehrbuch der empirischen Psychologie für Gymnasien und höhere Lehranstalten sowie zur Selbstbelehrung. 2. Auflage. Wien, A. Pichlers Witwe und Sohn, 1890. 160 S. 8. 2 40 M.

2. Adolf Heinze, Praktische Anleitung zum Disponieren deutscher Aufsätze. Gänzlich umgearbeitet von Hermann Heinze. Fünfte, vermehrte und erweiterte Auflage. Leipzig, W. Engelmann, 1890. Preis des einzelnen Bändchens 1,25 M. — 1. Band (Themata 1—125) 144 S. 8. Dispositionen über Geschichte, Ästhetik, Philosophie und aus den Klassikern der Griechen und Römer. Enthält auch Partitionen, mehrere der Themata eignen sich auch zur Bearbeitung als lateinische Aufsätze. — 3. Band, 125 S. 8. Aussprüche und Sinnsprüche deutscher Denker und Schriftsteller.

3. Wilhelm Scherer, Deutsche Studien I und II. Zweite Auflage, besorgt von R. Heinzel. 129 S. gr. 8. Wien und Prag, F. Tempsky; Leipzig, G. Freytag, 1891. — Zuerst erschienen 1870 u. 1874 in den Sitzungsberichten der Wiener Akademie. Weitgreifende und z. T. bahnbrechende philologische und litterarhistorische Untersuchungen. I.: Über Spervogel und die unter seinem Namen überlieferten Gedichte; II.: Die Anfänge des Minnesanges im Anschlufs an Lachmanns und Haupts „Minnesangs Frühling“.

4. Kuno Fischer, Einleitung in die Geschichte der neuern Philosophie. [Philosophische Schriften 1.] Vierte Auflage. Heidelberg, C. Winter, 1891. 153 S. 8.

5. Commentationes Woelfflinianae. Lipsiae in aedibus B. G. Teubneri 1891. 410 S. 8 M. — Der schön ausgestattete Band enthält 52 gröfsere oder kleinere Abhandlungen aus dem Gebiete der klassischen Philologie.

6. R. Tieffenbach, Über die Örtlichkeit der Varus-Schlacht. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (Hermann Heyfelder), 1891. 31 S. 0,80 M.

7. P. H. Ritter, Pädagogische Fragmente. Nach der dritten holländischen Ausgabe übersetzt von O. Greeven. Gotha, F. A. Perthes, 1890. 163 S. 3 M.

8. E. G. Bardey, Leitfaden für den staatsbürgerlichen Unterricht auf höheren Schulen. Im Anschlufs an die Verfassungen Preufsens und des Deutschen Reichs bearbeitet. Brandenburg a. H., P. Hanckert, 1891. 39 S. 8.

9. F. Roese, Arithmetisches Quellsalz für Freunde des Rechnens. Wismar, Hinstorffsche Hofbuchhandlung, 1890. 176 S.

10. Alfr. Ritter von Urbanitzky und S. Zeisel, Physik und Chemie. Eine gemeinverständliche Darstellung der physikalischen Erscheinungen und ihrer Beziehungen zum praktischen Leben. In Lieferungen. Wien, Pest und Leipzig, A. Hartlebens Verlag. à Lfg. 30 kr. = 0,50 M.

11. Zeitschrift für deutsche Kulturgeschichte. Neue Folge. Herausgegeben von Christian Meyer. Band I, Heft 3 und 4. Berlin, H. Lüstenöder, 1891.

12. Sängerhain, Sammlung heiterer und ernster Gesänge, herausgegeben von L. und Fr. Erk und W. Greef. Essen, G. D. Bädeker, 1891. Erstes Heft, Abt. A, 44. Auflage 86 S. 0,80 M; Abt. B, 6. Auflage 100 S. 0,80 M; zweites Heft 47. Auflage 88 S. 0,80 M; drittes Heft 18. Auflage 70 S. 0,60 M.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Zum Gedächtnis August Meinekes[1]).

Das Gedächtnis grofser Lehrer in Ehren zu halten ziemt sich nicht nur aus Dankbarkeit, sondern ist auch Pflicht gegen das nachwachsende Geschlecht, welches in der Anschauung des lebendigen Ideals zugleich die Möglichkeit erblickt, sich zu gleicher Stufe der Ausbildung emporzuringen. Vielfach ist dieser Pflicht in der Philologie und ihrer Geschichte genügt, in besonders vorbildlicher Art von den grofsen Holländern des vorigen Jahrhunderts, deren jeder bemüht war, seinem Lehrer ein Denkmal zu setzen, des Gefeierten würdig und dabei geeignet, die Grundlage, den Weg und den Fortschritt seiner Wissenschaft klar zu stellen. Wo aber die Liebe zur Wissenschaft sich mit der Liebe zur Menschheit, insbesondere zu der bildungsbedürftigen und bildungverlangenden Jugend vermählt, da werden uns die harmonischen, in sich befriedigten Lehrernaturen geschenkt, denen mit dem Reichtum des Erfolges auch das innere Genügen beschieden ist. Denn die innere Festigung und Harmonie verbürgt wie nichts anderes die Sicherheit des Handelns und die Einwirkung auf andere, da der volle Mensch den Menschen immer am kräftigsten anzieht und in ihm die beiden Triebkräfte zeitigt, welche der geistigen und gemütlichen Ausbildung und Erhebung am ungetrübtesten dienen, die Bewunderung und die Liebe. Es ist nicht umsonst, dafs durch unsere grofsen Geisteshelden um die Wende des letzten Jahrhunderts, durch Goethe und Wolf, durch Schiller und Wilhelm von Humboldt die Verwirklichung schöner Menschlichkeit als treibende Kraft und höchstes Ziel edler Geistesart gepriesen wird, und es gehört zu den göttlichen Gnadenerweisungen an unserem Volk, dafs in diesen genannten Männern solche Verklärung des Menschentums so weit sich ausprägen durfte, als mit menschlicher Bestimmung verträglich ist. Dies ist der Sinn der

[1]) Die nachstehende Rede ist am 8. Dezember 1890, dem Säkulartage der Geburt Meinekes, in der Aula des Joachimsthalschen Gymnasiums zu Berlin gehalten.

echten Humanität, welche nicht in den dunkeln, von Gott abgekehrten Schwächen unserer Natur, sondern in der Ausbildung der gottverliehenen Gaben ihr Wesen und in der eingeborenen Sehnsucht nach Aufdeckung des göttlichen Ebenbildes ihre Nahrung und ihre Stärke findet.

Gesellt sich zu so reinem Verlangen noch die Freundlichkeit des Herzens und die Anmut der geistigen Bewegung, so darf der Mann, in dem diese Gaben sich verschmelzen, auf ein gesegnetes Wirken um so sicherer hoffen, als er mit wahrhaftigem und selbstgewissem Sinne seinem eigenen Wesen in allem Handeln treu bleibt.

So war der Mann, zu dessen Ehren wir uns heut versammelt haben, geboren in einer Zeit, welche freilich durch die wilden Stürme des Nachbarlandes leidenschaftlich aufgeregt, aber auch durch die unsterblichen Schöpfungen des Vaterlandes in Dichtkunst und allgemeiner Wissenschaft sich über das gemeine und zerrissene Leben hinausgehoben und befriedigt fand. Die Jugend Meinekes fiel mit der Frühlingszeit der durch Winckelmann und Wolf neu belebten und erweiterten Altertumskunde zusammen und durfte sich an der Begeisterung wärmen, welche jede schöpferische Wissenschaft erzeugt und auf ihre Jünger ausstrahlt. Diese junge Lust und Kraft des Schaffens ist das Geheimnis des Einflusses und des Glanzes, welchen die grofsen Philologen aus dem Anfange unseres Jahrhunderts um sich verbreiteten, ähnlich unter einander in dieser Wirkung und doch unterschieden nach ihrer Eigenart, aber fast sämtlich in der Forschung und der Lehre gleichbedeutend. Von ihnen gebildet zu werden, ihnen nachzueifern, das Gebiet der erwählten Wissenschaft anzubauen und mit ihrer Frucht die Jugend zu nähren, das war auch August Meineke vergönnt. Zu dieser Gunst der Zeit fügte sich bei ihm, was die Alten zur Übung jeder wahren Kunst als nötig bezeichneten: Naturanlage, begriffliche Auffassung und Übung. Dazu seine tiefe und doch frohe Sinnesart, so konnte er ungeachtet mancher Prüfung sich in einer Stärke und Harmonie entwickeln, welche ihn zu rastloser und fruchtbarer Arbeit befähigte und in glücklichem Gelingen ihm die Liebe seiner Umgebung sicherte.

August Meineke, geboren am 8. Dezember 1790, wuchs unter der sorgsamen Hut eines liebevollen und gewissenhaften Vaters von schulmännischer Tüchtigkeit heran, bis er gut, obschon nicht gleichmäfsig vorgebildet, der altberühmten Schulpforte übergeben werden konnte. Abgesehen von dem Rufe, den diese Anstalt damals wie früher besafs, war er ihr durch seine Abstammung von dem Portenser Rektor Freytag, den wir aus Ernestis beredter Schilderung kennen, gleichsam persönlich verbunden. Er hat ihr allezeit Treue und Dankbarkeit bewahrt; so wenig er als gereifter Lehrer die damaligen Mifstände in ihr verkannte, so leuchteten doch seine Augen, wenn er der Jahre gedachte, in denen er die

besondere Liebe Ilgens und Langes errang. Beide hatten auf ihn grofsen Einflufs, der erste durch die Kraft und Strenge seines Wesens und durch die bewufste Hinleitung auf gründliche Sprachkenntnis, der zweite durch die fein- und tiefsinnige Einführung in die Welt der alten und neuen Dichtung. Es ist bekannt, wie Meineke gearbeitet und welch reiche und befestigte Vorbildung er in noch nicht fünf Jahren errungen hat; für den werdenden Schulmann mag aus allem, was er von dort mitbrachte, hauptsächlich die Überzeugung von dem Werte freier und selbständiger Arbeit erwähnt werden. Eine erhebliche Zahl seiner Mitschüler aus jener Zeit hat sich später in der Wissenschaft, besonders in der Philologie, hervorgethan, jeder nach seiner Arbeits- und Geistesart, alle in unabhängiger und deshalb wertvoller Forschung. Es mufs dies also als eine Frucht der in Pforte vergönnten und gehegten Studienfreiheit, d. h. der Freiheit in den Studien, nicht von denselben angesehen werden. Noch ein zweites hat Meineke trotz aller Strenge und selbst Härte, welche damals in dem Portenser Schülerleben waltete, von dort mitgebracht: die Mahnung des ersten Portenser Rektors Gigas, dafs amo die erste und doceo die zweite Konjugation sei, ist auch durch Meinekes Lehrerleben bewährt und bestätigt worden.

Fast zwanzig Jahre war Meineke alt, als er zur Universität ging; er hat dies nie beklagt, vielmehr auch bei anderen eine gröfsere Lebensreife für den Beginn der Studien als wünschenswert bezeichnet. Bei der Beziehung der damals sächsischen Pforte zu Leipzig verstand es sich fast von selbst, dafs er dorthin, noch mehr, dafs er in die Schule des in jugendlicher Frische lehrenden Gottfried Herrmann, des einstigen Zöglings Ilgens, trat. An ihm fand er bei seinen Kenntnissen und seinem Streben den kundigsten und liebevollsten Lehrer. Billig urteilend über jede abweichende Ansicht, falls sie in sich begründet war, hat er seinem Lehrer und der von ihm vertretenen Richtung durch sein ganzes Leben Treue und überzeugte Anhänglichkeit bewahrt.

Für seine raschen Fortschritte zeugt die ungewöhnliche Thatsache, dafs er nach anderthalbjährigem Studium auf Hermanns Empfehlung nach Jenkau, einer freien Schulschöpfung bei Danzig, als Professor berufen wurde und dort sogleich die Achtung und Freundschaft des mitstrebenden Passow gewann. Es ist sehr zu beklagen, dafs diese Erziehungsanstalt, durch die Freigebigkeit ihres hochherzigen Stifters reich ausgestattet und in ihrer Entwickelung durch äufsere Vorschriften wenig beengt, unter der Ungunst des bald ausbrechenden Krieges verkümmert und, obwohl noch jetzt bestehend, doch nicht zu voller Blüte gediehen ist.

Gleichviel! Sie war in ihrer Ungebundenheit die Vorschule für den Lehrer Meineke, der in täglichem Umgange mit Franz Passow und auch unter dem Einflusse Jachmanns, des treuen

Kantianers und begeisterten Patrioten, sich in der Forschung wie in der Unterrichtskunst frei entfalten und selbständige Überzeugungen gewinnen durfte. Denn beide, Meineke und Passow, gehörten zu den Naturen, welche in echtem Freiheitssinn auch die Freiheit der Mitstrebenden hegten und förderten. So wuchs Meinekes natürliche Lehrgabe, die er schon in der Pforte an seinen Untergesellen geübt hatte, bald zu jener Kraft und Biegsamkeit, welche ihm nicht nur die Aufmerksamkeit und Zuneigung seiner Schüler, sondern auch die Gunst der Väter gewann. Als es deshalb nach beendetem Kriege darauf ankam, in dem benachbarten Danzig eine absterbende und daneben eine verwilderte Anstalt vom Untergange zu erretten und womöglich zu neuem Leben zu erwecken, da wandte sich der Ruf der städtischen Behörden an den sechsundzwanzigjährigen Gelehrten, welcher vor der schweren Aufgabe nicht zurückschreckte und das ihm geschenkte Vertrauen vollauf zu rechtfertigen verstand. Seiner wissenschaftlichen Sicherheit, seinem Eifer, seiner Liebe zur Jugend, die gleichwohl von jeder Schwachheit frei war, gelang es in kurzer Zeit, durch Vereinigung der beiden verfallenen Schulen, des akademischen und des Mariengymnasiums, eine blühende Anstalt zu schaffen und nach Ausmerzung des Fremdartigen und Toten Lehrer und Schüler zu einheitlichem Streben zu sammeln, von dessen reicher Frucht die mannigfachsten Zeugnisse vorliegen.

Unter ihnen mögen hier nur zwei erwähnt werden, von denen das erste aus der Geschichte unseres Gymnasialunterrichts bekannt genug, das zweite freilich nur privater Natur, aber deshalb nicht minder bedeutsam ist.

Seiner Überzeugung und der Portenser Erfahrung gemäfs regte Meineke seine Schüler zu freier und doch planmäfsiger Arbeit für das Studium der Alten in einem Umfange und einer Tiefe an, welche späteren Geschlechtern fast traumhaft erscheint. Er that dies so umsichtig und mit einem Erfolge, welcher nicht nur ihn selbst und das Lehrerkollegium befriedigte, sondern auch bald die Teilnahme der höchsten Unterrichtsbehörde gewann. So kam es, dafs durch den Erlafs des Ministers von Altenstein vom 11. April 1825 die von Meineke dieserhalb getroffenen Einrichtungen sämtlichen Gymnasien der Monarchie zum Vorbilde und zur Nachachtung empfohlen wurden. — Und zweitens, als Meineke nach seiner Gewohnheit einst dem altsprachlichen Unterricht seiner Amtsgenossen zugehört hatte, da sagte er auf den Vorsaal hinaustretend zu dem jugendlichen, damals einen beurlaubten Lehrer vertretenden Lehrs: Das mufs anders werden, die Jungen lernen jetzt zu viel!

Zu dieser Berufsfreude kam die Bedeutung seiner Umgebung, eine Stadt, welche in ihrem Handel und ihren Bauwerken den einstigen Glanz der Hansa wiederspiegelte, ein Kaufmannsstand,

dessen weiter Blick auch geistige Schöpfung zu schätzen und auszuzeichnen verstand, trotz aller Kriegskümmernisse reiche Mittel, der Reiz einer unvergleichlichen Landschaft, so erklärt sich, dafs Meineke seines dortigen zehnjährigen Aufenthalts allezeit mit dankbarer Liebe gedachte und einem mehrfach gebotenen Wechsel des Wirkungskreises abhold war.

Denn abgesehen von einem Rufe nach Altona trat damals auch die Frage an ihn heran, ob er der Nachfolger Ilgens werden wolle, welcher seine Stellung an der Pforte aufzugeben wünschte. Meineke war nicht abgeneigt, der geliebten Anstalt seine Kraft zu widmen, falls sein verehrter Lehrer Lange hiermit einverstanden sei. Dessen Zustimmung wurde er freilich gewifs; allein der Abgang Ilgens verzögerte sich, und inzwischen wurde ihm eine andere nicht minder wichtige, nicht minder lohnende Aufgabe zugedacht.

Denn nicht nur durch den schon erwähnten Vorgang, sondern auch unmittelbar durch Joh. Schulze, den Förderer so vieles Guten, der den Wert Meinekes aus der Schilderung des gemeinsamen Freundes Passow erkannt hatte, war er dem Minister für die Direktion des Joachimsthalschen Gymnasiums in Berlin empfohlen, als der alternde würdige Snethlage sein Amt 1826 in kräftigere Hände zu legen wünschte. Und es sollte nicht nur ein Ersatz des Alters durch die Jugend werden; noch mehr kam es darauf an, dem altsprachlichen Unterricht für die Jugendbildung diejenige Frucht abzugewinnen, zu welcher ihn Wolfs, Hermanns, Boeckhs grofsartige und umgestaltende Schöpferkraft befähigt hatten. Es fehlte freilich dem Joachimsthal nicht an guten Kräften, welche in der neueren philologischen Schule gebildet waren, es genügt, auf Zumpt und Konr. Leop. Schneider hinzuweisen; aber woran es eher fehlte, das war die Einheit der Auffassung und des Strebens, welche sich nicht minder in der wissenschaftlichen Unterweisung als in der sittlichen Erziehung der Zöglinge geltend machen sollte.

Ich unternehme nicht zu erzählen, wie Meineke diese Anstalt in der Arbeit eines Menschenalters durch Liebe und Strenge, durch sorgsame Erwägung und nie rastende Thatkraft, durch die Idealität des Ziels bei Raschheit des Handelns, durch weise Mischung von Ordnung und Freiheit umgebildet hat. Er fuhr fort, die Wissenschaft in ihrer Hoheit mit der lebendigen Lehre zu verbinden, dieser Frische und Anregung durch jene zu verleihen und so das Joachimsthal mit dem wissenschaftlichen Sinne zu tränken, auf den es seit Meierotto Anspruch hatte und welcher ihm hoffentlich für alle Zeit bewahrt bleibt. Nicht alles gelang gleich; mit edler Offenheit hat er selbst später eingeräumt, was er anfangs mifskannt und versehen habe. Aber die Kraft und die Reinheit seines Strebens überwand nicht nur mancherlei bedenkliche Schwierigkeiten, sondern sicherte ihm mit der nacheifernden Be-

wunderung und mit der Liebe der Schüler ein von keiner Seite bestrittenes Ansehen, so dafs er auch in dem Scherzwort der Zöglinge das Haupt hiefs. So rang und arbeitete er mit reichem Erfolge und zunehmender Anerkennung, bis er fühlte, dafs seine Körperkraft nicht mehr zureichte, und zuerst Hülfe suchte und erlangte, dann aber sein Amt überhaupt einer anderen erprobten Kraft überliefs, auch darin wahrhaftig gegen sich und andere, dafs er für das Ausscheiden aus dem schweren Berufe den rechten, jedenfalls nicht einen zu späten Zeitpunkt wählte. Seine ungeminderte Liebe verblieb dieser Anstalt, welcher er wie vordem so auch nachher einen Wohnsitz aufserhalb des Geräusches der Grofsstadt und inmitten ländlicher Freiheit wünschte. Und ihm selbst war das Glück beschieden, noch dreizehn Jahre die nicht minder geliebte Wissenschaft zu fördern und am Schlufs eines innerlich reichen Lebens die Herrlichkeit des teuren Vaterlandes durch unvergleichliche Siege geborgen und gehoben zu sehen.

Es ist schon gesagt, dafs von Beginn seiner Berufsthätigkeit die Stetigkeit seiner wissenschaftlichen Forschungen und die hieraus erwachsende Gründlichkeit und Frische die beste Stütze für sein Lehr- und Erziehungsamt, selbst für seine Direktur abgab. Seine Leistungen in der Philologie zu schildern steht mir in diesem Kreise kaum zu. Zudem erhellt ihre Bedeutung aus der Zahl und Vollendung seiner Werke, aus seiner frühzeitigen Wahl in die Akademie der Wissenschaften, aus der uneingeschränkten Hochachtung seiner gelehrten Freunde, zu denen er in der griechischen Gesellschaft die ersten Philologen von Buttmann und Schleiermacher bis Bekker und Trendelenburg zählte; auch Hermann war längst aus dem Lehrer ein Freund geworden, und Lobeck sprach noch in hohem Alter mit bewundernder Liebe von Meineke. So mögen nur wenige Beobachtungen erzählt werden, welche sich mir in mehrjährigem Verkehr dargeboten haben. Besonders ausgezeichnet durch umfassende und feine Kenntnis der alten Sprachen und durch eine nichts verschmähende und nichts vergessende Belesenheit, auch als Schüler Hermanns geneigt, der Sprachkenntnis und der Schrifterklärung den ersten Rang in der Philologie einzuräumen, war er doch bei seiner Beherrschung der Litteratur und seiner Kenntnis der neuen Forschungen mit den sachlichen Teilen der Altertumskunde völlig vertraut. Sein Verständnis des Platon zeigte dieselbe Sicherheit wie seine Äufserungen über die antiquarischen und epigraphischen Arbeiten Boeckhs, die er, trotz des Vorbehalts in Einzelheiten, gern in ihrem unvergleichlichen Werke, wie nach der Eigenart ihres Meisters anerkannte.

Eben diese Sicherheit, angewandt auf den Text der Schriftwerke, machte ihn, unter Mifsbilligung jeder Willkür und Gewaltsamkeit, doch freier gegen die handschriftliche Überlieferung. Wozu sein Freund Bekker sich allmählich mehr entschlofs, den Text des Schriftstellers nicht lediglich von den Handschriften ab-

hängig zu machen, sondern mehr nach seiner sprachlichen Eigenart und der sprachlichen Kongruenz zu gestalten, das war schon früh die Meinung und die Methode Meinekes gewesen. Daher seine Freude an geschmackvollen Konjekturen, auch bei anderen, daher die Raschheit seines Zugreifens, wo es der Verbesserung verderbter Überlieferung galt, daher auch die Möglichkeit, vermöge seiner sprachlichen Fertigkeit so zahlreiche Schriftwerke zu säubern und lesbar zu machen. Ich erinnere mich sehr wohl, dafs er, kaum einige Wochen nach Empfang der Gaisfordschen ihm nicht genügenden Ausgabe des Eusebius, einfach und wie einen gewohnten Vorgang erzählte, er habe sie nunmehr so ziemlich durchkorrigiert. Diese Leichtigkeit kritischer Verbesserung vermochte ihn wohl bei seinen Lieblingsschriftstellern zu kühner Ausmerzung manches Fleckens, mancher Ungleichheit, die sich mit seinem Urbilde dieses Schriftstellers nicht vertrug; ganz besonders galt dies vom Horaz, dessen durchgebildete Kunstform er von jeder Verunzierung rein halten wollte. Sein Verfahren war vom höchsten Werte da, wo es galt, aus vergrabenen und verdorbenen Bruchstücken das verständliche Bild eines Schriftwerkes, einer Litteraturgattung herzustellen, was ihm, wie anderswo, so namentlich für das Gebiet der griechischen Komödie, auch der alexandrinischen Dichter, besonders gelungen ist.

Diese Fülle und Sicherheit des Wissens kam in weiser Beschränkung seinem Unterricht zu gute, welcher die Schüler zur Liebe des Lehrers wie des Lehrgegenstandes zog. Sehr empfindlich gegen sprachliche und besonders gegen prosodische Verstöfse, welche in den oberen Klassen nicht mehr vorkommen sollten, war er aber auch sehr empfänglich für den Fortschritt der Schüler, für den Beweis eines klaren Verständnisses des vorliegenden Schriftwerkes. Wenn bei den Klassenprüfungen ein Zögling die Periode des Cicero, des Livius gut und sinngemäfs vorlas, so sah er, hierdurch vollkommen befriedigt, gern von weiterem ab. Diese ideale Art der Geistesbildung übertrug er auf die sittliche Zucht; vielmehr es war ihm eine andere Behandlung der Jugend überhaupt nicht möglich. In der Reinheit und unbekümmerten Wahrhaftigkeit seiner Gesinnungen für ideale Anschauungen allezeit aufgeschlossen, setzte er dieselbe zunächst auch bei anderen, also auch bei der ihm anvertrauten Jugend, voraus. Das Gemeine, Rohe, Zänkische war ihm nicht nur zuwider, es war ihm völlig fremd, und mehr als einmal liefs sich bemerken, dafs er niedrige Worte und frivole Gesinnung, welche sich ausnahmsweise in seiner Gegenwart herauswagten, gar nicht verstand. Dieses Niedrige bannte er mit Nachdruck aus der Schülerwelt, übrigens billig und keineswegs auf allseitiger Korrektheit der Schulleistungen bestehend, wenn er nur Wahrheit und Reinheit des Strebens sah. Bei aller Strenge der Forderung in den Hauptfächern hat er doch abweichende, aber in sich gehaltvolle Naturen, die einer ihm sonst

fremden Richtung zustrebten, gehegt und mit Vertrauen zu den höheren Studien entlassen. Auch dafs er der Jugend zwar Ordnung zumutete, aber pedantische Einförmigkeit gern erliefs und an ihrem Frohsinn seine herzliche Freude hatte, entsprang aus derselben Quelle.

Und nicht dasselbe, aber ein gleichartiges Verhalten war ihm auch gegen die Lehrer natürlich. Auf die Leistungen der Gereifteren unter ihnen war er stolz und sprach freudig seine Anerkennung aus; an den jüngeren schätzte er vor allem wissenschaftlichen Sinn und gewissenhafte Liebe zur Jugend. Unter dieser Voraussetzung erfolgten seine Weisungen, ja seine Zurechtweisungen mit einer Herzensfreundlichkeit, die, wie ich selbst bezeugen darf, den Betroffenen tief ergriffen. Die Tüchtigen liefs er frei walten; überhaupt wirkte er weit mehr durch sein Beispiel als durch Mahnungen, obschon er den Blick auch auf das scheinbar Kleine lenkte. So war er auch in diesem Kreise das geehrte und geliebte Haupt, dessen Zufriedenheit zu erringen für jeden das selbstverständliche Streben war.

Ähnlich leitete ihn seine Natur bei der Prüfung der jungen Lehrer, die er lange Jahre und mit ebenso glücklichem Takt als Erfolg leitete. Gegen Ungründlichkeit und anspruchsvolle Mittelmäfsigkeit von herber Strenge, urteilte er eher milde, wo er Unterrichtsgeschick und Liebe zur Wissenschaft wahrzunehmen glaubte.

So wirkte er überall weniger durch den Nachdruck der einzelnen Forderungen als durch seine Person, durch sein harmonisches und anmutsvolles Wesen, das sich überhaupt in der Bewegung seines Geistes und in seinem geistigen Verkehr aussprach. Viele und treue Freunde hat er von der Jugendzeit an gewonnen und festgehalten, unter ihnen auch seine Vorgesetzten, welche eine solche Natur eher stützen als leiten wollten. Und sie konnten allerdings einem Manne vertrauen, der aus Treue gegen seinen Staat, aus Liebe zu seiner Anstalt und seiner Wissenschaft einen lockenden Ruf nach aufsen abwies, der neben aller fachmännischen und wissenschaftlichen Tüchtigkeit eine schlechthin unverletzliche Wahrheitsliebe, auch gegen sich selbst, besafs und nach seinem Wahlspruch aufser der Wahrheit keine Schönheit anerkannte, und der demnach wie an seinen Lehrern und Schülern so auch an andern die Tüchtigkeit und die Vorzüge unbefangen und mit Freude würdigte. Obschon seinem Lehrer Hermann treu zugethan, hat er stets mit dankbarem Verständnis die grofsen Schöpfungen Boeckhs begrüfst, und selbst für Otfried Müller hatte er Worte der Anerkennung, so sehr ihn dessen Auftreten gegen Hermann verdrofs.

Kein Wunder danach, dafs andere Direktoren sich gelegentlich bei ihm Rats erholten, dafs ihn enge Freundschaft und rückhaltloses Verständnis mit den gleichstrebenden Gelehrten verband,

unter denen ich nur den edlen, aber ganz anders gearteten Lachmann mit aller Ehrerbietung nenne. Die beiläufige Äufserung des letzteren, dafs er wirklich nicht zu sagen wisse, ob er oder Meineke das Gesetz der vierzeiligen Strophen bei Horaz entdeckt habe, wurde von Meineke neid- und selbstlos bekräftigt. Fast charakteristischer noch ist ein anderer Vorfall, nach welchem bei der gemeinschaftlichen Bearbeitung der griechischen Choliambiker Lachmann die erste Zeile eines Gedichts verbessert hatte und dann an Meineke das von diesem willig aufgenommene Verlangen richtete, seinerseits den zweiten Vers in Ordnung zu bringen.

Ich darf nicht länger bei einzelnen Seiten verweilen, so sehr dazu die Verehrung Meinekes und das Gedenken seiner liebenswürdigen Persönlichkeit einladet. Aber zweierlei darf nicht übergangen werden: seine Vaterlandsliebe, welche sich stets auf das unumwundenste und herzlichste und mit Stolz auf seinen Heimatsstaat aussprach, und seine warme und ungefärbte Liebe zu Gott, welche selten zu Tage trat, aber in entscheidenden Augenblicken sich zu freudigem Bekenntnis steigerte. Dies geschah wiederholt in den herzlichen und geistvollen, häufig in gefälligen lateinischen Ausdruck gefafsten Abschiedsworten, mit denen er seine Zöglinge zu der Universität entliefs, nirgends aber ergreifender als in der kurzen von tiefem Gefühl eingegebenen Rede, mit welcher er selbst von seinem Amt und seinem geliebten Joachimsthal Abschied nahm.

So war er seiner Zeit, so ist er uns das Vorbild eines Gelehrten, mehr noch eines Lehrers, dem zu folgen und nachzuahmen um so mehr erquickt, je reiner und schärfer die Züge dieser edlen, harmonischen, liebevollen Natur sich der Anschauung darbieten. Alle, die ihm Anregung und Leitung schulden — und zu ihnen darf auch ich mich in dankbarer Freude zählen —, werden seiner allezeit mit herzlicher und froher Ergebenheit gedenken, zumal in einer Zeit, welche von idealen Bildern und von Liebe zum Ideal wahrlich keinen Überflufs aufweist. Vor allem darf und wird diese Anstalt, die er in seinem Sinne geleitet und mit neuem Geist gefüllt hat, sich seiner mit Stolz und mit dem Worte erinnern, welches Goethe, sich selbst zum Trost, dem abgeschiedenen Freunde Schiller nachrief:

Denn er war unser!

Und so möge sein Geist fort und fort als nachwirkender Besitz in diesen Räumen walten!

W. Schrader.

———

Über die Behandlung der altklassischen Lektüre auf unseren Gymnasien.

Wenn der bildende Einflufs der humanistischen Studien auf unseren Gymnasien zum weitaus bedeutendsten Teile aus dem Inhalt und der Kunstform der unsterblichen Werke des Altertums abzuleiten ist, so mufs es bei dem Unterricht im Lateinischen und Griechischen vor allem darauf ankommen, den Schülern die Lektüre zum Gegenstande eines freien, unmittelbaren Interesses zu machen, durch welches sie so für den Autor gewonnen werden, dafs der belebende Hauch schönen Menschentums aus denselben frei auf die Herzen wirken kann. Dafs unsere Schüler nun dieses Interesse an der Lektüre und an freier geistiger Arbeit überhaupt meist nicht haben, ist bekannt und wird viel beklagt. Woran liegt das? Der Grund für den Übelstand könnte unter anderem darin zu suchen sein, dafs die Unterrichtsmethode eine unrichtige ist, und wirklich scheint die Art, wie die Lektüre im allgemeinen behandelt wird, für unsere Schüler nicht zu passen. Heutzutage besucht alles eine höhere Schule, ob befähigt oder nicht; die Unbefähigten quälen sich und die Lehrer, und die Befähigten kommen oft so jung in die oberen Klassen, dafs ihnen der rechte Ernst, überhaupt die nötige sittliche Reife, ohne die sie den Bildungsstoff nicht recht verarbeiten können, noch abgeht. Aufserdem liegt es in den Zeitverhältnissen, dafs die Schüler der oberen Klassen nach Vergnügungen lüstern sind, die für sie nicht passen und die sich wie Mehlthau auf die in ihnen etwa aufkeimende Liebe zum Wahren, Guten und Schönen legt, so dafs die Bildung ihrer Seelen leider nur zu oft eine mehr formale bleibt. Dem gegenüber mufs es die Aufgabe der Schule sein, die Quellen aller wahren Bildung, zu denen eben in hervorragendem Mafse die Lektüre der Alten gehört, möglichst unmittelbar, rein und leicht in die Seelen der Schüler fliefsen zu lassen, um eine volle Wirkung zu erzielen und so jenen Mifsständen entgegenzuarbeiten. Ich meine nun, dafs solchen Schülern gegenüber, wie wir sie eben haben, durch diejenige Behandlung der Lektüre, welche bei uns die gewöhnliche ist, einem wahren und warmen Interesse an der Lektüre viel geschadet wird. Während in allen anderen Lehrgegenständen dem Schüler das, was er verstehen und lernen soll, zuerst von dem Lehrer vorgeführt, durchgesprochen und angewandt wird, bleibt die erste Bearbeitung der Lektüre meist der selbständigen Präparation des Schülers überlassen; die Schule verlangt von ihm eine richtige, wörtliche Übersetzung und auch einiges Verständnis. Die meisten Schüler nun — man denke sich einen 12—13 jährigen Untertertianer hinter seinem Ovid! — können bei der Präparation ohne Nachhülfe sehr vieles nicht einmal wörtlich übersetzen, geschweige den Inhalt ver-

stehen; das Auffinden der rechten Bedeutung für eine fehlende Vokabel ist ihrem unreifen Urteil auch bei redlicher Anstrengung oft geradezu unmöglich, und schliefslich können wir dem Durchschnittsschüler auch die Energie zu einem so ernsten und oft so vergeblichen Ringen nicht zutrauen. Um nun den Ansprüchen der Schule zu genügen, suchen sie verbotene Hülfsmittel auf, und wenn sie den bequemen Weg erst kennen, verlassen sie ihn während ihrer Schülerlaufbahn meist nicht mehr. Auch in den höheren Klassen ist die Mehrzahl der Schüler nicht im stande, die Präparation so zu leisten, wie sie verlangt wird; Horaz, Sophokles, Plato, Thukydides bieten ihnen zu grofse Schwierigkeiten; wenigstens schaffen sie in unverhältnismäfsig langer Zeit nichts Rechtes, woran sie eine wirkliche Freude haben. — Man wird mir erwidern, die Freude, welche der Schüler dem Schriftsteller zu Hause nicht abgewinnen kann, soll ihm der Lehrer in der Schule schaffen. Aber selbst wenn das geschieht, was vielfach wohl nicht der Fall ist —, das Gefühl, dafs er durch eigene Arbeit unter grofsen Mühen nur kärgliche Früchte erntet, läfst kein rechtes Interesse an der Lektüre in dem Schüler aufkommen; er fühlt sich nicht frei, er überträgt seine Abneigung gegen die Schwierigkeiten der Sprache unbewufst auch auf den Inhalt des Buches, und die hehre Schönheit eines Sophokles, die erquickende Naturfrische Homers und Platos erhebender Idealismus finden meist verschlossene Herzen. Es wird also notwendig sein, den Schüler so zu stellen, dafs er gegen den Autor niemals Widerwillen empfinden kann; die Lektüre mufs ihm von Anfang an stets das sein, was sie ihm fürs Leben sein soll, eine Quelle des Vergnügens; das Verständnis mufs, um das rechte Interesse zu erzeugen, der Mühe des Übersetzens unmittelbar folgen und sie vergessen machen, und diese Mühe selbst mufs so beschaffen sein, dafs der Schüler sich ihr gewachsen fühlt und nie mutlos wird. Während unseren Schülern heute die Form und ihre Schwierigkeiten durchaus im Vordergrunde stehen, mufs der Inhalt für sie das Hauptsächliche werden; die Form mufs ihre Schrecken verlieren und zur Nebensache, wenn auch keineswegs zur Bedeutungslosigkeit herabsinken.

Nun wird mir eingewendet: das erreicht man, wenn man am Ende jeder Stunde die Präparation für die nächste dadurch vorbereitet und erleichtert, dafs man den Schülern den wesentlichen Inhalt des zunächst Folgenden angiebt und die schwierigeren Stellen vorkonstruiert, manche Vokabeln angiebt u. s. w. Dagegen hätte ich Folgendes zu sagen. Man kann sich wohl nicht immer mit der Zeit so einrichten, dafs man am Ende der Stunde die nächste Präparation gerade so vorbereitet, wie man es sich zurechtgelegt hat; es geht wohl meist etwas hastig dabei zu, und die ganze Einrichtung verliert dadurch den rechten Wert. Wenn man ferner den Inhalt des Folgenden den Schülern angiebt, so

heifst das doch den Zweck der Lektüre in das Übersetzen legen, nicht aber in die Auffindung und den Genufs des Inhalts. Dadurch wird ja die natürliche Ordnung dieses Unterrichts geradezu umgekehrt. Wir sollen es doch dahin bringen, dafs der Schüler es als ein Vergnügen kennen und schätzen lernt, die Form der fremden Sprache sich dienstbar zu machen, in ihren Geist einzudringen und den edeln Inhalt der klassischen Schriften sich gleichsam zu erobern. Wenn man das Beste, den Inhalt, schon vorher sagt, läfst man dem Schüler kein anderes Vergnügen als das, welches Goethe an Fausts Famulus Wagner geifselt und welches uns Philologen von aller Welt mit hämischem Spotte vorgeworfen wird. Nein, der Inhalt des Schriftstellers darf dem Schüler nicht vorher gesagt werden, sondern derselbe mufs ihn durch das Übersetzen finden. — Ich habe gegen diese Vorbereitung der Präparation weiter Folgendes zu erinnern. Der Lehrer kann seine Angaben nur für die Klasse im allgemeinen einrichten; er wird also wahrscheinlich für die besseren Schüler schon zu viel angeben und ihnen dadurch etwas von der Freude eigenen Findens rauben, den schlechteren aber wird er wieder zu wenig angeben und sie dadurch nicht erheblich fördern. — Man wird also nach einer anderen Methode suchen müssen, die den Kräften der einzelnen Schüler möglichst gerecht wird und ihnen das richtige Vergnügen an der Lektüre gewährleistet. Diese haben wir nun meiner Ansicht nach darin, dafs wir die häusliche Präparation der Schüler abschaffen oder doch nur das in der Schule Gelesene zu Hause wiederholen lassen. Die Forderung erscheint gewagt; aber sie ist nötig für unsere Verhältnisse. Was würden wir auch, die Sache praktisch genommen, an der Präparation verlieren? Thatsächlich präpariert sich nur eine verschwindende Minorität der Schüler, wie sie soll; die Übersetzungen sind die Zuflucht der allermeisten, einige endlich präparieren sich gar nicht. Wenn also die Präparation überhaupt wegfiele, welchen wesentlichen Vorteil würde man einbüfsen? Andererseits aber wird die Lektüre dadurch einen frischeren, freieren Zug erhalten. Die Schüler kommen an den Autor heran, ohne ihn vorher verwünscht zu haben; unter der kundigen Leitung des Lehrers wird die Schwierigkeit der Form leicht überwunden und der Inhalt im unmittelbaren Anschlufs zur vollen Wirkung gebracht, das heifst, zur vergnüglichen Bereicherung der Kenntnisse und besonders zur Veredelung des sittlichen Menschen ausgenutzt. Diese Wirkung darf natürlich nicht durch langatmige grammatische Exkurse abgeschwächt werden.

Man wird mir vielleicht erwidern, auf diese Weise würden die Schüler ganz unselbständig. Gewifs nicht. Es ist eben die Sache des Lehrers, den Schüler nur insoweit zu unterstützen, als es unbedingt nötig ist; er wird ihn nicht vorwärts schieben, sondern selbst gehen lassen, ihn aber führen und vor Fehltritten

bewahren. Auf diese Weise wird der Schüler allmählich stärker; denn er wird gezwungen selbst zu arbeiten und wird davor behütet, dafs er seine Kräfte an zu schwierigen Stellen nutzlos aufreibt; die Lektüre macht ihm Freude, er verliert nie die Lust und lebt in dem erhebenden Bewufstsein, zu dem er auch ein gewisses Recht hat, durch eigene Arbeit vorwärts gekommen zu sein. Wenn der Schüler so auf den unteren und mittleren Klassen geübt worden ist, wird man ihm in den oberen Klassen neben der laufenden Lektüre (ohne Präparation) auch selbständige Aufgaben als Privatlektüre stellen können; nur müssen dieselben so beschaffen sein, dafs der Schüler die Form ohne grofse Mühe beherrscht und einen gewissen Genufs vom Lesen haben kann, d. h. man darf nicht gleich den Autor wählen, den er in der Schule gerade unter der Leitung des Lehrers liest — der ist meist zu schwierig —, sondern man greife zunächst eine oder einige Klassen zurück und steigere allmählich die Anforderungen; der Primaner dürfte dann wohl im stande sein, die meisten Autoren, wie es das Abiturientenexamen von ihm verlangt, im grofsen und ganzen selbständig zu verstehen. Auch müfste als Privatlektüre nicht gleich ein ganzes Buch aufgegeben werden; die Menge der Arbeit schreckt den Schüler, und die Ausführung wird unfehlbar eine zu flüchtige, alles Vergnügens bare. Lieber weniger und öfter!

Man könnte ferner einwenden, durch den Fortfall der Präparation bleibe für die Schule zu viel zu thun. Ich gebe zu, dafs die Lektüre bequemer fortschreitet, wenn man mit vorbereiteten Schülern arbeitet; aber es kommt doch darauf an, dafs dieselben möglichst viel für das Leben von dem Autor gewinnen, und da dürfte mein Vorschlag doch seine Vorzüge haben. Übrigens bleibt zu bedenken, dafs die Schüler ohne die häusliche Präparation, die meist nur ihre Arbeitslust lähmt, wohl bessere Fortschritte in der Fertigkeit des Übersetzens machen werden als jetzt, so dafs der Unterschied in dem Aufwande an Arbeit mehr und mehr abnehmen würde. — Sodann könnte man mir entgegenhalten, dem Schüler bleibe durch die Entfernung der Präparation zu wenig zu thun; auch lerne er nicht das Lexikon gebrauchen. Dafs die Tertianer mit dem Lexikon nichts zu thun haben würden, das scheint mir eher ein Vorzug zu sein; denn wenn sie es gebrauchen und nicht vielmehr die Bedeutungen unbekannter Vokabeln auf unerlaubte Weise mühelos und ohne Nutzen sich beschaffen, so sind sie, wie schon gesagt, weil ihnen die Reife des Urteils mangelt, oft nicht im stande, die passende Bedeutung aufzufinden, und vergeuden viel Zeit und Arbeitskraft; wenn der Lehrer sie aber die Bedeutung womöglich durch Ableitung finden läfst, so macht ihnen das nicht nur einiges Vergnügen, sondern sie lernen dadurch auch viel mehr als durch Aufschlagen im Lexikon, und wenn sie nachher Privatlektüre

treiben, sind sie gereifter und eignen sich den Gebrauch des Lexikons sehr schnell an. — Wenn man aber glaubt, dem Schüler bleibe durch den Wegfall der Präparation zu wenig selbständige Arbeit, so möchte ich dem zweierlei entgegenhalten. Erstens könnte so die ewige Überbürdungsklage zum Verstummen gebracht werden, und zweitens wiederhole ich, was ich schon vorher sagte, dafs nämlich der Schüler von Anfang an in den Stand gesetzt werden sollte, die Lektüre mehr für eine Quelle gediegener und reizvoller Unterhaltung als für ein Feld harter Arbeit anzusehen; der Eindruck, den er auf dem Gymnasium von der klassischen Lektüre erhält, dauert doch meist das ganze Leben hindurch fort, und er soll ja gerade ein durchaus lockender sein. Es bleiben ja auch noch Fächer genug übrig, in denen der Schüler die Wahrheit des Satzes an sich erfahren kann: *ὁ μὴ δαρεὶς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται.*

Schliefslich will ich noch einen höchst wesentlichen Vorteil erwähnen, den der Fortfall der Präparation nach sich ziehen dürfte, nämlich die Übersetzungen würden wenn nicht ganz verschwinden, so doch viel seltener benutzt werden. An ihre Stelle tritt die freundliche, sichere und wahrhaft nützliche Leitung des Lehrers, welche den Schüler keine andere Hülfe vermissen und suchen läfst.

Wenn also die Schüler wahrscheinlich von dem Fortfall der Präparation nur Vorteil haben werden, so möchte ich noch hinzufügen, dafs auch der Lehrer dadurch in einem Punkte viel gewinnen würde. So wie jetzt die Lektüre gehandhabt wird, giebt sie dem Lehrer nur unvollkommene Mittel an die Hand, die Kenntnisse und Fähigkeiten eines Schülers richtig zu beurteilen. Es ist auch für einen sehr aufmerksamen Lehrer schwer, bei der traurigen Vollkommenheit der heutigen Täuschungsmittel immer zu unterscheiden, ob ein Knabe sich vorbereitet hat, wie er soll und darf, oder ob er verbotene Hülfsmittel gebraucht hat, und es mag auch nicht selten vorkommen, dafs man einem Schüler durch falschen Verdacht Unrecht thut. Nun ist doch aber gerade die Fertigkeit, die ein Schüler bei der ersten Lesung eines Schriftstellers zeigt, von ungemeiner Bedeutung für seine Beurteilung. Zunächst erkennt man genau, wie er die Formenlehre und die Syntax der fremden Sprache beherrscht, so dafs man dazu nicht mehr das Extemporale so sehr zu betonen braucht; man sieht auch, wie ihm die Eigentümlichkeiten der fremden Sprache in Satzbau und Ausdrucksweise geläufig geworden sind. Was aber viel mehr sagen will, man erkennt an der ganzen Art, wie er den Gedanken des Schriftstellers fafst und wie der Gedanke ihn fafst, wes Geistes Kind er ist. Es ist ihm ja alles neu, und wenn er überhaupt Geist hat, wird derselbe bei dieser Gelegenheit hervorbrechen. Kein Paukant kann auf diese Weise begabteren Schülern den Rang ablaufen; wenn er sich hervor-

thun will, mufs er es eben in reiner Denkarbeit thun, und das wird ihm zu grofsem Segen gereichen. Jeder feinere und bebendere Geist wird nach dem Wegfall der Präparation um so freier und kräftiger hervortreten, da diese mühevolle Arbeit ihm wenig Befriedigung, vielleicht aber manchen Tadel eingebracht hat, wenn er sie nämlich aus erklärlicher Unlust unterlassen hatte.

Berent i. Westpr. Adolf Grofsmann.

Die lateinische Sprache auf den Gymnasien.

Es war eine billige Forderung, dafs die vor kurzem übermäfsig betonten grammatischen Übungen im Lateinischen hinter die Lektüre zurücktreten sollten. Bedauerlicher Weise jedoch beginnt die Grammatik überhaupt an Würdigung ihrer verstandesbildenden Kraft einzubüfsen und läuft Gefahr, die ihr zukommende Beachtung im lateinischen Unterricht zu verlieren. Daran trägt die Methode dieses Unterrichts nicht den kleinsten Teil der Schuld, und sie mufs geändert werden oder vielmehr in die verlassene alte Bahn wieder einlenken, wenn die Grammatik ihre hohe Bedeutung in der Schule behaupten soll. Um diese Methode zu kennzeichnen, ist es nötig, auf den Inhalt der Lehrbücher einzugehen, welche den Stilübungen im lateinischen Unterricht zu Grunde gelegt werden. In dem sogenannten Antibarbarus zunächst fällt bei der Zusammenstellung der Germanismen die häufige Ausscheidung von gut lateinischen Verbindungen auf, die nur selten auf Unkenntnis, in den meisten Fällen auf das fehlerhafte Bestreben zurückzuführen ist, die Spracherscheinungen nach ihrer Häufigkeit bei den Klassikern abzustufen und ohne Rücksicht auf die Berechtigung mehrerer Ausdrucksweisen nur die gebräuchlichste Form als Regel hinzustellen. So soll *responsum dare*, *edere* nur vom berufsmäfsigen Bescheide des Juristen und Orakels gesagt werden[1]), was nicht zutrifft in *Divico . . hoc responso dato discessit* Caes. I 14, *nullo ab nostris (militibus) dato responso* Caes. V 58. Die Trennung der Konstruktionen „*accedit quod* oder *accedebat (accessit) ut*“ ist falsch: *accedebat quod* Cicero Verr. II 42, *accedit ut* Sex. Rosc. 86, Muren. 45, Deiot. 2. Ebensowenig bestätigt der Sprachgebrauch die Unterscheidung: „*orbis terrae* der Erdkreis, *orbis terrarum* das römische Weltreich“. Denn Cicero sagt *inventis frugibus et in orbem terrarum distributis* Verr. V 188 und IV 106,

---

[1]) Meifsner, Kurzgefafste Lateinische Synonymik nebst einem Antibarbarus (4. Auflage). — Die Beispiele sind den gebräuchlichsten Lehrbüchern entnommen. An einem Buche Kritik zu üben, ist um so weniger beabsichtigt, als die Leitfäden bei gemeinsamen Quellen inhaltlich meist übereinstimmen und nur in der Behandlung des Stoffes von einander abweichen.

und wenn er den Senat Phil. IV 14 u. o. *orbis terrae consilium* nennt, so scheint letztere Bedeutung passender. Die Verbindung *leges dare* wird auf den Philosophen beschränkt, der für sich, ohne staatlichen Auftrag, Gesetze entwirft. Gerade im staatlichen Auftrage giebt C. Claudius den Halaesini Gesetze: *leges Halaesinis dedit* Cic. Verr. II 122, *leges Siculis a senatu populoque Romano datae* Cic. Verr. 121. Mit Unrecht wird vor dem Adverb *difficulter* gewarnt, das erst seit Livius vorkomme; klassisch sei dafür *non facile, vix, aegre*. Cicero gebraucht nicht selten *difficiliter; difficulter* findet sich schon bei Caesar. Wenn „gern" bei den Verben des Zulassens, Erlaubens *facile* heifst, so ist hier der Gebrauch des Adverbs *libenter* nicht ausgeschlossen, bei *concedere* Cic. Flacc. 37, *pati* Cic. Verr. V 65, Phil. XII 3. Falsch ist die Regel, welche die Anwendung von *pater* im bildlichen Sinne einschränkt: „Vater bildlich = Schöpfer, Stifter *parens* (*pater* wird selten in der klassischen Prosa so gebraucht, aber stets *pater patriae*). Väter = Vorfahren *maiores*". Denn *patres* in der Bedeutung von *maiores* sagt Cicero sehr häufig, so in der beliebten Verbindung *nostra patrumque memoria*; *parens patriae* scheint ebenso gebräuchlich wie *pater patriae*; es findet sich in Ciceros Reden Piso 6, Phil. II 31, XIII 23 und 25 die erstere Wendung. Nach *videmusne? videsne? videtisne?* verlangt der Antibarbarus *ut* mit Konj. Praes. und verbietet den Acc. c. inf. Diese Konstruktion ist bei Cicero ganz geläufig, z. B. *videsne me nihil de anni illius causa .. quaerere?* Vatin. 30; ebenso Verr. II 104, Font. 48, dom. 34, 137. Der Zusammensetzung von *quamvis* zu Liebe wird die falsche Regel beibehalten, dafs diese Konjunktion sich nur an solche Worte anschliefse, deren Begriff eine Steigerung zuläfst. Dieselbe kann zur Zeit Ciceros ihre ursprüngliche Kraft nicht mehr gehabt haben; denn sie findet sich bei steigerungsunfähigen Worten: *monumentum . . quamvis sartum tectum integrumque esset* Cic. Verr. I 131, und auch ohne Anlehnung: *quamvis quis fortunae vitio, non suo decoxisset* Phil. II 44, *quamvis dicant* Phil. V, 26.

Denselben eben angedeuteten Standpunkt nehmen die Lehrbücher der Synonymik ein. Bei einer beträchtlichen Anzahl von Worten werden die subtilsten Bedeutungsunterschiede aufgestellt, denen das Fundament des Sprachgebrauchs fehlt. Der Vergleich desselben ergiebt, dafs diese Begriffsfärbungen, wenn sie überhaupt bestanden haben, in der klassischen Sprache geschwunden sind. Diese Einzwängung der Sprache ist von J. H. Heinr. Schmidt in seinem vortrefflichen Handbuch der lateinischen und griechischen Synonymik bei einer Reihe von Wortklassen zurückgewiesen, welche zu vervollständigen im Programm des Wilhelms-Gymnasiums zu Königsberg i. P. 1890 versucht wurde. Eine Aufzählung der Worte, deren Begriff erweitert werden mufste, mag hier genügen: *vetus, antiquus, beatus, belua, educere, educare, querimonia, querela, auferre, mirari, admirari, praetermittere, vincere, vix, vituperare,*

reprehendere, recordari, adipisci, impetrare, spoliare, orbare, nudare, polliceri, promittere, flere, lacrimare, parere, obtemperare, oboedire, imperare, optare, evadere, fallere, murus, moenia, multare, urbs, fieri, accidere, contingere, obtingere, terminare, sinere, pati, gens, natio, conventus, coetus, patrius, paternus, regius, regalis, interimere, necare, corrigere, contemplari, loqui, dicere, appellare, arbitrari, putare, existimare, reformidare, metus, gaudium, laetitia, nescius, inscius, rudis, ignorantia, inscientia.

In weit ausgedehnterem Mafse wird die lateinische Sprache von den Leitfäden der Stilistik beeinflufst, die mit einer Anzahl traditionell vererbter Regeln, die ohne genügende Beobachtung des Sprachgebrauchs aufgenommen werden, die Sprache einengen. Hierhin gehört vor allem der Abschnitt über die Verbindung von Adjektiven mit Substantiven. Als ein „Streben nach Genauigkeit, Bestimmtheit und Angemessenheit des Ausdrucks“ wird die Scheu des Lateiners erklärt, Adjektiva, welche ihrer eigentlichen Bedeutung nach nur Eigenschaften lebender Wesen bezeichnen, mit Substantiven zu verbinden, welche leblose Gegenstände ausdrücken[1]. Damit wird einer lebenskräftigen Sprache die einfachste Äufserung ihres Lebens abgesprochen. In Wahrheit findet sich auch bei Cicero keine Spur einer derartigen Ängstlichkeit. Er verbindet *fortis* mit *consilium, cupiditas, defensio, iudicium, nomen, opera, principatus, sententia*; ferner *sapiens* mit: *cogitatio, contentio, iudicium, vox*; *pius* mit: *dolor, foedus*; *impius* mit: *bellum, conatus, coniuratio, dextera, ferrum, latrocinium, manus, mens, religio, scelus*; *misericors* mit: *mendacium*; *mitis* mit: *lex, doctrina*; *supplex* mit: *manus, oratio*; *clemens* mit: *consilium*; *benevolus* mit: *caritas*; *diligens* mit: *contemplatio, praeparatio, providentia*; *iracundus* mit: *victoria* u. s. w. Desselben Ursprungs ist die Regel, dafs „Substantiva, welche einen leblosen oder abstrakten Gegenstand bezeichnen, als Prädikat kein Verbum erhalten dürfen, welches den Begriff einer Seelenthätigkeit oder einer Handlung in sich enthält“. In diese vermeintliche Eigentümlichkeit der lateinischen Sprache pflegt man schon den Tertianer einzuführen, und von dieser Stufe an wird dieselbe als ein Zeichen von „Präzision und Angemessenheit im Ausdruck der Gedanken“ streng befolgt. Wohl selten würde daher bei der Übersetzung ins Lateinische der Schüler den Satz: *Themistoclem non deterruit a re publica defendenda nec Miltiadi calamitas neque Aristidi fuga*, wie Cicero Sest. 141, bauen dürfen, vielmehr wird er belehrt, dafs richtiger oder wenigstens besser die passive Konstruktion anzuwenden sei. Mit dieser verkehrten Regel schliefst man die stilistischen Übungen in unerträgliche Fesseln, behindert die Mannigfaltigkeit des Ausdrucks und befördert die Eintönigkeit der Form. So steht auch damit der Sprach-

[1]) Bergers Lateinische Stilistik, 8. Auflage von E. Ludwig. 1886.

gebrauch der Klassiker durchaus in Widerspruch. Aus den Ciceronischen Reden mögen ein paar Beispiele genügen: *fuga coarguit, permovet*; *furor arcessit, detrahit, aufert, erigit, dissipat, eludit, exsultat, facit, movet, opprimit, pascit, pugnat, rapit, tenet*; *gratia contendit, facit, impetrat, perterret*; *mors adfert, adimit, aufert, desiderat, eripit, excitat, exornat, exstingnit, levat, opprimit, perimit, praecipit, remoratur.* Ebenso wenig ist der Sprachgebrauch berücksichtigt, wo die Gesetze der lateinischen Wortstellung gegeben werden. Das Adjektivum soll seinem Substantiv nachgesetzt werden; vor dasselbe tritt dieses, wenn es besonders hervorgehoben wird. Scheint diese Regel an sich schon bedenklich, da man doch ein nachgestelltes Adjektiv ebenso durch den Ton hervorheben, wie ein vorangehendes ohne Nachdruck sprechen kann, so läfst sich dieselbe mit den rhythmischen Gesetzen der Klassiker gar nicht in Einklang bringen. *Fortissimi viri* sagt Cicero häufig in der Apposition und *homines nobilissimi*, in beiden Fällen mit nachdrücklicher Betonung der Adjektiva, und wechselt in der Stellung ohne Sinnesänderung: *Agyrinenses, viri fortissimi . . dicebant* Verr. III 68, *M. Crassus . . vir fortissimus . . praedicabatur* Sest. 39, *Xenonis Menaeni, nobilissimi hominis, uxoris fundus erat colono locatus* Verr. III 55, *adsunt Heraclienses legati, nobilissimi homines* Arch. 8. Darum giebt auch nicht die Stellung gewissen Adjektiven, wie behauptet wird, eine besondere Bedeutung, z. B *res urbanae* = „städtische Angelegenheiten", *urbanae res* = „Artiges, Witziges": *omnes urbanae res . . latent in tutela ac praesidio bellicae virtutis* Muren. 22. Als Regel wird die Stellung *Appia via* angeführt, doch sagt Cicero Milo 91 auch *via Appia.* Freiheit herrscht ferner in der Stellung von *rex*, das ebenso häufig nach wie vor dem Namen gesetzt wird: *Antiochus rex* Verr. IV 70, imp. Pomp. 55, Phil. VIII 23; so *Hiero rex, Mithridates rex, Masinissa rex.* Falsch ist die Bestimmung, dafs die demonstrativen Pronomina in Verbindung mit *omnes* fast immer voranstehen. Sieben mal steht z. B. in Ciceros Reden *illa omnia, omnia illa* sechs mal: Verr. IV 40. 97, har. resp. 28, prov. cons. 8. 30. 36. Ebenso unrichtig sind die Regeln, dafs der Accusativ vor dem Verbum, der Dativ vor dem Accusativ, dafs Bezeichnungen des Orts, der Zeit vor dem Accusativ, und dafs ein persönliches Objekt vor dem sächlichen steht. Wenn Dativ und Accusativ zusammenkommen, so bestimmt allein der Rhythmus ihre Stelle; so sagt Cicero acht mal *pecuniam alicui dare* und sieben mal *alicui pecuniam dare*, ohne dafs an eine verschiedene Betonung der Redeteile zu denken ist. Aufserordentlich häufig stehen Raum- und Zeitbestimmungen nach dem Accusativ, so dafs Beispiele überflüssig sind. Beim Zusammentreffen eines persönlichen und sachlichen Objektes schliefslich fehlt gleichfalls jede Beschränkung: *eundem populum HS CC milia poposcit* und *HS C milia populum . . Centuripinum poposcisset* Verr. II 143. Mit folgender Regel ver-

bietet man eine gerade von Cicero gern angewandte Redefigur: „Das Wort, welches mehreren Gliedern oder Satzteilen gemeinschaftlich ist, geht diesen regelmäfsig entweder voran oder folgt ihnen nach; *in scriptoribus legendis et imitandis* oder *in legendis imitandisque scriptoribus* (nicht *in legendis scriptoribus et imitandis*)", wie folgende Stellen beweisen mögen: *magni cuiusdam hominis et persapientis* prov. cons. 44, *acerrimis illis proeliis et maximis* Balb. 5, *severissimorum praesertim hominum et gravissimorum* Planc. 38.

Von den stilistischen Lehrbüchern, die beim Unterricht besonders Verwendung finden, scheinen die Bemerkungen zum lateinischen Aufsatz noch erwähnenswert, wenngleich diese Art von Übungen jetzt aufgegeben ist. Denn diese Bemerkungen dürften bei Extemporalien und Exercitien nicht ohne weiteres zu entbehren sein, und andererseits bieten sie Gelegenheit, darauf hinzuweisen, wie wenig erspriefslich die Richtung, die hier am schärfsten ausgeprägt erscheint, dem grammatischen Unterricht gewesen ist. Man kann wohl sagen, dafs das Urteil über den lateinischen Aufsatz, als eine nutzlose oder doch wenig fördernde Übung, mit auf Rechnung der dort eingeschlagenen Methode zu schreiben ist, die zur Schablone und Phrase geführt hat. Ciceros Manier nicht nur, sondern sein Ausdruck, formelhaft in der Einleitung, den Übergängen, der Beweisführung, der Anführung von Beispielen, das ist der schlimmste Formalismus, der den Geist ertötet. Wohin sich diese Richtung verirrt hat, mögen einige Beispiele erläutern. Für die Aufzählung der Teile in der offenen Partitio wird folgendes Schema aufgestellt: *primum, tum, post* — *primum, deinde, tum* — *primum, deinde, tum, postremo* — *primum, deinde, post, tum, ad extremum*[1]). Undenkbar scheint hier eine gesetzmäfsige Folge der Konjunktionen, und so sagt auch Cicero: *unam, secundam, deinde, deinde, tum, postremo* Timaeus 22, 23, *deinde, tum, deinde* de re publ. VI 17, *primum, tum, deinde, post, tum, deinde* de fin. V 65. Als Einführungsform für die Teile der Tractatio wird angegeben „*praeterea* (an erster oder zweiter Stelle), *etiam* (an zweiter Stelle)". Da *etiam* ohne Einschränkung einen Satz beginnen, *praeterea* an beliebiger Stelle stehen kann, so ist an eine Abweichung des Sprachgebrauchs beim Übergang nicht zu denken. Ebenso wenig ist die Regel berechtigt, dafs zu *accedit eo, eodem, istuc* an zweiter Stelle, *eo* meist, *istuc* stets beim Präteritum hinzutreten können. Denn vor *accedit* steht *eo, eodem* Verr. II 42, III 142; die anderen Schlüsse verbietet die Seltenheit beweisender Stellen, vielmehr ergiebt der Sprachgebrauch: da *eo* und *istuc* bei jedem Tempus angewandt werden, überdies *eodem*, das man doch von *eo* nicht wird trennen wollen, bei dem Präsens *accedit* Verr. III 142 steht, so dürfen die Adverbia beim

[1]) Capelle, Anleitung zum lateinischen Aufsatz (7. Auflage).

Präsens und Präteritum von *accedere* stehen. In gleicher Weise ist die Einschränkung beim Gebrauch von *constat* und *quis est qui nesciat* zurückzuweisen, von denen ersteres zu Anfang der Periode, letzteres am Schlufs seine gewöhnliche Stelle habe. *Constat* schliefst den Satz Cic. Sex. Rosc. 128, Verr. I 72. 92. 101, II 154, III 129, IV 108 u. s. w.

Es bleibt noch übrig, die Phraseologieen anzuführen, die auf anderem Wege ein ähnliches Resultat erzielen, wie die besprochenen Lehrbücher. In eine Phrasensammlung gehören Verbindungen, welche derart von der Anschauung unserer Sprache abweichen, dafs der Schüler dieselben trotz einiger Kenntnis des fremden Idioms nicht selbst bilden kann, also nicht Ausdrücke, wie *solacium praebere*[1], *in periculo esse, oculos ad se convertere*, noch *gloriam quaerere* = sich vom Ruhme leiten lassen, *niti* (*in*) *aliqua re* = in etwas seinen Stütz-, Haltpunkt haben. Denn durch die Fixierung einer Verbindung wie *gloriam quaerere* als Phrase wird die Annahme berechtigt, als wäre diese der einzige oder doch deckendste Ausdruck für den Begriff, treffender als *gloriam sequi, spectare, gloriae servire, ad gloriam contendere, stimulis gloriae concitari* u. s. w. Die Freiheit der Sprache wird also behindert, die für einen Gedanken mannigfaltige Formen hat und auch eigene Bildungen nach Analogie gestattet. So bindet uns z. B. die Angabe der Übertragung des Begriffs „reich sein" an die Phrasen: *divitiis, copiis abundare, magnas opes habere, opibus maxime florere, omnibus opibus circumfluere*, während die verschiedenartigsten Variationen möglich sind, wie *summis copiis, divitiis, opibus esse, habere, refertum esse, affluere, instructum, ornatum esse, esse in, esse cum* u. a.

Mit obigen Ausführungen dürfte die Methode in der formalen Behandlung der lateinischen Sprache genugsam klargelegt sein. Das Resultat derselben ist eine eigenartige Sprache, der man nicht mit Unrecht den Namen „Schullatein" gegeben hat, um einen Gegensatz zu ihrem Muster, den klassischen Autoren, auszudrücken. Das Schullatein ist auf dem Fundament der Ciceronianischen Grammatik und Stilistik aufgebaut, doch ist bei dem Bau der Blick für das Ganze verloren gegangen, und man hat sich in eine höchst unfruchtbare Art von Ciceronianismus verirrt. Aus dem Sprachgebrauch Ciceros ist ein Kanon aufgestellt, der ihn gewissermafsen reinigt und die unbestrittenste klassische Form lehrt. In eigentlichem Sinne ist daher das Schullatein eine tote Sprache; denn die mannigfaltigen Ausdrucksweisen werden beseitigt, und der sogenannte klassische Ausdruck dafür eingesetzt. Dafs dieser Zustand unhaltbar ist, bedarf keines Beweises. Wenn demnach die grammatischen Übungen auf den Sprachgebrauch Ciceros beschränkt werden sollen, so ist die Forderung nicht ab-

[1]) Meifsner, Lateinische Phraseologie.

zuweisen, dafs dieser freizulegen ist von all den willkürlichen Regeln, von denen oben eine Auswahl gegeben ist.

Ob aber eine solche Beschränkung berechtigt ist, mufs untersucht werden. Als Grund derselben findet man am häufigsten den angeführt, dafs das Festhalten an Ciceronianischem Sprachgebrauch allein die stilistische Reinheit erhalten könne, die einem wirren Chaos Platz machen würde, wenn die Freiheit der nachklassischen Schriftsteller in die grammatischen Übungen eindringe. Es ist natürlich unmöglich, die Stilarten des Cicero und des Tacitus zu einem Ganzen zu verbinden, doch kann man Ciceronianische Form nachahmen, ohne dafs der Sprachschatz und die Grammatik des Tacitus so ängstlich, wie es geschieht, ausgeschlossen wird. Überhaupt aber ist die Pflege einer einzigen Stilgattung zwecklos; andererseits giebt man damit das bildungskräftigste Moment bei den grammatischen Übungen aus der Hand. Denn gerade die bewufste und unbewufste Nachahmung des Gelesenen scheint am förderlichsten, die den Schüler zu mannigfachem Ausdruck des Gedankens befähigen soll. Daher mufs bei den Stilübungen, wenn sie nutzbringend sind, ein Niederschlag der jeweiligen Lektüre stattfinden, mag diese aus Cicero, Livius, Sallust oder Tacitus genommen sein. Dafs schliefslich trotz solcher Freiheit in praxi an der Güte des Stils, welcher von den Schriftstellern der verschiedensten Epochen beeinflufst ist, nichts ausgesetzt werden kann, dafür lassen sich zum Beweise die auch ihrer Form nach vortrefflichen lateinischen Werke unserer Philologen anführen. Wenn z. B. in den Prolegomena Wolfs ungemein häufig nachklassische Konstruktionen, Verbindungen und Worte angewendet werden, so mufs man wohl das oben ausgesprochene Bedenken fallen lassen. Folgende Proben einer im Schullatein stark verpönten Diktion aus diesem Buche mögen hier erwähnt werden: *egredi*, *excedere* werden mit dem Accusativ verbunden, *an* steht indirekt gleich klassischem *num*, nach *alius*, *aeque* folgt *quam*, *non nisi* sind nicht getrennt, *prosperrime evenit* hat *ut* nach sich, *non dubitare* den Acc. c. inf.; unklassisch sind die Verbindungen: *diu ante*, *paulo mox*, *procul dubio*, *hodieque*, *incuriosus* mit Gen., ebenso zahlreiche Worte, wie *ubique* absolut, *adhuc* von der Vergangenheit, *cupido* statt *cupiditas*, *obiter*, *portabilis*, *allatrare*, *innotescere*, *excelluit*, *impossibilis*, *dispendium*, *exasciando*, *consarcinare*, *evilescere*, *capacitas* u. a. Ohne die Kühnheit und Kraft der Sprache Wolfs und viel näher der Form des Schullateins stehend, hat die Einleitung zu Horaz' Gedichten von Dillenburger darum doch nicht das Prinzip des Ciceronianismus gewahrt, trotzdem sie zum Muster für Primaner geschrieben ist. Ohne klassische Gewähr sind die Konstruktionen: *urbem invadere*, *Italiam irruere*, *iusto maius*, *lippis oculis laborare*, *elementa doctus*, *curiosus* mit Gen. Ebenso beliebt sind späte Worte: *innotescere*, *perosus*, *inevitabilis*, *innoxius*, *praecanus*; schliefslich

ist nach unsern Lehrbüchern als fehlerhaft zu bezeichnen der Gebrauch von *habere* mit doppeltem Acc. in der Bedeutung „halten", von *ubique* ohne Anschlufs an ein Relativum, von *revisere* im Perfekt und von *operam dare* in Verbindung mit *magnam*. Kann man demnach die Konsequenzen einer gröfseren Freiheit bei den stilistischen Arbeiten unbedenklich mit in den Kauf nehmen, so bringt auf der anderen Seite die Beschränkung auf Ciceronianischen Sprachgebrauch eine Menge der gröfsten Unzuträglichkeiten mit sich. Zunächst hört die nötige Wechselbeziehung zwischen Grammatik und Lektüre auf; diese mufs sich, da kaum ein Drittel der Lektürestunden für Cicero bestimmt ist, meist ohne das Muster behelfen, dessen Nachahmung in den stilistischen Übungen als eins der wichtigsten Momente anzusehen ist. Aus diesem Grunde wollte man damals, als Cicero auf dem Gymnasium in der Lektüre noch unumschränkt herrschte, Livius trotz aller Vorzüge zurückzuweisen, weil die Verschiedenheit in der Form bei diesen Schriftstellern die Forderung des Ciceronianischen Stils unmöglich mache. Nun hat Cicero weit zurücktreten müssen, und doch wird das gleiche Prinzip aufrecht erhalten, das hierdurch seine Berechtigung verloren hat. Infolge dessen hat sich die Grammatik zu einer selbständigen Disziplin entwickelt, die von dem engherzigsten Formalismus beherrscht wird. Dabei ist die Gefahr nicht gering anzuschlagen, dafs durch die einseitige Beachtung des Ciceronianischen Sprachgebrauchs individuelle Eigentümlichkeiten des Schriftstellers zu Gesetzen erhoben werden. Diesen mangelt das Haupterfordernis des Sprachgesetzes, die Notwendigkeit; sie haben darum keinen bildenden Wert und sollten den Philologen allein interessieren. So ist die Regel falsch: „*mihi in mentem venit* wird unpersönlich mit dem Genetiv eines Substantivs, aber persönlich mit dem Neutrum eines Pronomens konstruiert", auch wenn Cicero dieselbe streng befolgt haben sollte. Denn von einem Zwang der Sprache, etwa durch die Verhärtung der Phrase zu einem unpersönlichen Ausdruck, kann nicht die Rede sein, bei späteren Schriftstellern herrscht in der Konstruktion vollständige Freiheit; verbindet daher Cicero diese Phrase nur mit dem Genetiv eines Substantivums, so müfste dies als seine individuelle Eigentümlichkeit angesehen und dürfte nicht als Regel aufgestellt werden; nun sagt er selbst: *ut vos iudicetis huius rei ius atque actionem in mentem maioribus nostris non venisse* Caecin. 40 und *nisi forte existimatis hanc tantam conluvionem illi tantamque eversionem civitatis in mentem subito in rostris cogitanti venire potuisse* har. resp. 55. Aus gleichem Grunde ist die Regel zurückzuweisen, dafs nach *non dubitare* in der Bedeutung „Bedenken tragen" in der Form *dubitandum non est* und gewöhnlich nach *noli dubitare quin* folgt. Auch wenn dieselbe durch den gesamten Sprachgebrauch Ciceros bekräftigt würde, dürfte dieses Ergebnis in einer Grammatik der lateinischen Sprache keinen Platz finden. Denn woher soll für

dieses Gesetz die innere Berechtigung gefunden werden? Übt denn irgendwo die Gerundivform des Verbums auf seine Konstruktion einen Einflufs aus? Müfste man da nicht an eine Zufälligkeit glauben, oder im höchsten Falle die Vorliebe für diese Verbindung als individuell ansehen? Nun aber sagt Cicero in den Reden: *qua re videte, num dubitandum vobis sit omni studio ad id bellum incumbere* imp. Pomp. 19, und gegenüber einer Stelle, wo *nolite dubitare* mit *quin* verbunden ist (imp. Pomp. 68), konstruiert er regelmäfsig: *nolite dubitare . . libertatem . . defendere* leg. agr. II 16, *noli . . dubitare . . similem illi gloriae laudem quam saepissime quaerere* Ligar. 37. Unerfindlich ist ferner, weshalb der Nom. c. inf. bei *sinor* nur zu den präsentischen Tempora gesetzt sein sollte. In den Reden hat Cicero diese Konstruktion nur einmal beim Perfekt: *accusare eum . . per senatus auctoritatem non est situs* Sest. 95. Für eine Ciceronianische Eigentümlichkeit wird die Verbindung des Frageadverbs *qui* mit den Verben *posse* und *fieri* mit Unrecht erklärt, da dieses bei Verben ohne Einschränkung sich findet, auch in dem Falle, dafs es bei *posse* steht, doch genauer zu dem abhängigen Infinitiv hingehört. Beim Gebrauch des Gerundium mit Präpositionen warnt die Grammatik: „Der Acc. steht regelmäfsig nur nach *ad*, sehr selten nach *ob*; der Abl. nach *a*, *de*, *ex*, *in*, selten nach *pro*". Ganz äufserlich ist dabei die Seltenheit der Konstruktion von *ob* und *pro* mit dem Gerundium als Ausschlag gebend angesehen. Es steht aber die Präposition *ob* mit *ad* verglichen an Möglichkeit ihrer Verwendung hinter letzterer weit zurück; wenn demnach die Gerundivverbindungen seltener sind (*ob rem iudicandam, ob ius dicendum, ob absolvendum, ob decreta interponenda, ob iudicandum, ob decernendum, ob imperandum, ob remittendum, ob innocentem condemnandum, ob consulatum obtinendum* in Ciceros Reden), so darf darum nicht diese Konstruktion als ungewöhnlich bezeichnet werden.

Weiter reiht sich den Unzuträglichkeiten, die dem Prinzip des Ciceronianismus anhaften, der bedenklichste Übelstand bei der Lektüre der späteren Klassiker an. Der Lehrer ist zu energischer Abwehr der von dorther drohenden Einwirkungen auf den mühevoll angeeigneten Ciceronianischen Sprachgebrauch gezwungen, ein Kampf, der ebenso zeitraubend wie unbequem ist. Hierbei ist die Hohlheit dieses Prinzips unverkennbar. Welche Gründe sollte man wohl dem nachdenkenden Schüler dafür anführen, dafs er die häufigsten Spracherscheinungen der silbernen Latinität zu meiden habe? Handelt es sich doch in den meisten Fällen um die gesetzmäfsige Weiterentwicklung der Sprache Ciceros zu gröfserer Freiheit. Allein das Urteil über diese ist so befangen, dafs auch offenbare Mängel derselben, wie das Fehlen von Substantiven und Adjektiven, welche die spätere Zeit schuf, für Vorzüge erklärt werden, ja der Einflufs grofser Dichter, denen jede Sprache den gröfsten Dank schuldet, als verderblich für ihre Form gilt. So

darf der Schüler Livius nicht nachahmen, wenn er sagt: *eo furoris venit*, denn Cicero meidet die Verbindung von Genetiven mit derartigen Adverbien mit Ausnahme von *gentium, terrarum, loci*; der klassische Ausdruck ist: *ad tantum furorem progressus est*. Es ist doch aber diese Konstruktion in der lateinischen Sprache fest begründet, bei Cicero auf wenige Fälle beschränkt vielleicht aus Zufall, vielleicht auch, weil dieselbe ihm aus irgend welchen Gründen nicht gefiel; selbst wenn sie seiner Zeit noch weniger geläufig war, dürfte sie als ihrem Geiste entsprechend nicht beanstandet werden. Dasselbe trifft zu bei dem transitiven Gebrauch von *invadere*, der, weil bei Cicero nicht gebräuchlich, für unklassisch erklärt wird. Diese Konstruktion ist jedoch durchaus nicht anomal, vielmehr folgt sie einem auch in unserer Sprache gültigen Gesetz, nach dem Verba der Bewegung durch Komposition mit gewissen Präpositionen transitiv werden, wie: angehen, anlaufen, anrennen, *adire, inire, aggredi, ingredi, invenire, incedere, irrumpere*. Statt der Ciceronianischen Verbindung *plus aequo* gemäfs eine Redewendung freizugeben, die sich bei den Späteren häufig findet und wegen ihrer Präzision Nachahmung verdient, verlangt man in anderen Fällen die Umschreibung mit *quam*. Die entsprechende Konstruktion bei den Substantiven *exspectatione, opinione, spe*, die übrigens bei Cicero auch aufserordentlich selten ist, wird zwar gestattet, doch durch die Regel eingeengt, dafs die Ablative dem Komparativ gewöhnlich vorangestellt werden. Diese ist falsch; denn in der Mehrzahl der aus den Lexika bekannten Stellen steht bei Caesar und Cicero der Komparativ vor dem Ablativ. Zwecklos sind all die kleinen Eigentümlichkeiten der Ciceronianischen Sprache, die im silbernen Latein nicht festgehalten sind, wie der Gebrauch von *mox* beim Präsens und Futur, von *ubique* beim Relativ, von *adaequare* für Livianisches *aequare*, die Vermeidung des Part. fut. act. als Participium coniunctum u. s. w.

Nach diesen Erörterungen ist der Einwand zu Gunsten des Ciceronianismus, dafs die Erweiterung der Grammatik auf die Klassiker der silbernen Latinität eine Vermehrung des Stoffs bedinge, unschwer zurückzuweisen. Je enger der Kreis in der Sprache gezogen wird, desto gröfser mufs die Zahl der Regeln werden. Kann doch die einzelne Spracherscheinung erst in einem umfangreichen Abschnitt der Litteratur zu Tage treten, auf einen Schriftsteller beschränkt bleibt sie unvollständig und bedarf zahlreicher Ergänzungen. Der Beweis ist an der Regel über die Verba des Erinnerns zu bringen. Dieselbe lautet für den Sprachgebrauch Ciceros: „Der Genetiv steht zur Angabe des persönlichen Objekts. — Das sachliche Objekt steht bei den Verbis sich erinnern auch im Acc., bei den Verbis erinnern auch im Abl. mit *de*. — *Meminisse* mit dem Acc. einer Person heifst: sich noch besinnen auf jemanden. — *Recordari* hat das persönliche Objekt nur im Abl. mit *de* bei sich, das sachliche meist im Accusativ“.

Eine augenscheinliche Vereinfachung ergiebt der Vergleich der späteren Klassiker. Bei den Verbis „erinnern, sich erinnern“ steht das Objekt im Genetiv oder mit *de*; bei „sich erinnern“ steht auch der Accusativ. Auf diese Weise könnte aus unsern Grammatiken und stilistischen Lehrbüchern ein Ballast ausgeschieden werden, der die grammatischen Übungen auf den oberen Klassen ungemein behindert. Die grofse Menge zusammenhangsloser Regeln sich anzueignen verlangt viel Mühe, so dafs eine Beherrschung derselben kaum zu ermöglichen, jedenfalls auf der Schule nicht zu verlangen ist. Notgedrungen aber nehmen sie fast die ganze Kraft des Schülers in Anspruch und verbieten oder erschweren das wichtigste Ziel der Stilübungen, die Vertiefung in die Form des Autors. Die innere Teilnahme des Lernenden schliefslich können sie bei ihrem geringfügigen und kleinlichen Inhalt nicht erregen.

Darum scheint eine Änderung der Methode des grammatischen Unterrichts geboten. Der einzuschlagende Weg ist in der Vorrede zu den ersten Auflagen der Grammatik von Ellendt-Seyffert vorgezeichnet: „In unserer Syntax ist . . der Grundsatz, nur die allgemeinen Typen der klassischen Prosa, als deren Repräsentanten uns Cicero und Caesar gelten, zur Darstellung zu bringen, mit einer Konsequenz durchzuführen versucht worden, wie sie das beste Wissen und Gewissen nur möglich macht. Unsere Absicht war, durch Ausschliefsung dessen, was nicht als klassische Norm gelten konnte, den Schüler zu befähigen, seinen gröfseren Zumpt später mit Verstand und Urteil zu gebrauchen, d. h. in allen erweiternden Zusätzen der gröfseren Grammatik das Nichtklassische oder Individuelle einzelner Schriftsteller zu erkennen.“ Da aber wohl allgemein von einem umfangreicheren, für die oberen Klassen bestimmten Lehrbuch jetzt abgesehen wird, so fällt die Aufgabe der Berücksichtigung des späteren Sprachgebrauchs der auf der Basis der Ciceronianischen Sprache aufgebauten Grammatik allein zu. Ihre Pflicht ist es daher, von Cicero zu den Späteren hinüberzuleiten und nicht, wie bisher, den Weg zu ihnen zu versperren. In welcher Weise eine solche Verbindung der Spracherscheinungen verschiedener Epochen stattfinden kann, ohne dafs darum eine ihre Eigenart zerstörende Verschmelzung eintritt, mag zum Schlufs an einigen Beispielen gezeigt werden. Ein erfreulicher Anfang in dieser Richtung ist in der neuesten Auflage der Ellendt-Seyffertschen Grammatik bei der Lehre von den Participien gemacht. Es werden ohne Einschränkung die früher als livianisch beanstandeten Konstruktionen des Part. fut. als Participium coniunctum, des Abl. abs. mit Ergänzung des Subjekts (*cognito, comperto* u. s. w., *praemissis* sc. *iis*) zugelassen. Dann darf aber konsequenter Weise die Anwendung des Abl. abs. vom Part. fut. nicht ausgeschieden werden, der ebenso häufig aus den Historikern zu belegen ist, wie *oppugnaturis hostibus castra* Liv. 28, 15, 13, *exituris Romanis* 30,

10, 10 u. a.; noch viel weniger ist das Verbot dieser Konstruktion berechtigt bei einem Participium, zu dem prädikative Bestimmungen hinzutreten, da sogar Cicero keine Scheu vor dieser zeigt: *praetore designato mortuo filio* Tusc. III 70, *dis immortalibus interpositis* .. *indicibus* de leg. II 16, *nondum inventis seditiosis tribunis pl.*, *ne cogitatis quidem* de leg. III 44 u. a. m. Dem zufolge darf die Regel zum Gen. partitivus nicht lauten: „Der Genetiv steht bei den substantivisch gebrauchten Neutris der Adjektiva und Pronomina, wenn sie im Nom. oder Acc. Sing. stehen, und der letztere nicht von einer Präposition abhängig ist", sondern einfach: Der Gen. steht bei Neutris von Adjektiven und Pronominen. Hält man es für nötig, die Beschränkung dieser Konstruktion bei Cicero zum Ausdruck zu bringen, so genügt der Zusatz: bei Cicero im Nomin. Sing. und im Acc. Sing. ohne Präposition. Schwankend ist ferner der Sprachgebrauch bei den mit *ad*, *con*, *in* komponierten Verba. Um so weniger wird daher die Regel beizubehalten sein, dafs diese Komposita die Präposition wiederholen, als die Historiker gerade die Verbindung mit dem Dativ lieben; so bei *inesse*, das auch Cicero de off. I 151 *quibus artibus* (Orelli: *quibus in artibus*) mit dem Dativ konstruiert, *consentire*, (*naturae* de fin. III 45), *congruere* (*principiis* de fin. III 20, *virtutibus* V 58), *comparare* (*senectuti* Cato maior 14) u. s. w. Eine Untersuchung über die Syntax der Tempora in der Abhängigkeit von einem Praes. hist. hat ergeben, dafs Caesar bei vorangehendem Nebensatz im Verhältnis von 10 : 1 das Imperfectum setzt. Der überwiegende Gebrauch ist dann in der Grammatik als Regel aufgestellt, ganz mit Unrecht; denn darauf kommt es doch hier nur an, ob das Präsens in solchen Sätzen gutes Latein sei, was zweifellos, auch wenn es nur einmal gegenüber zehn Fällen mit dem Imperfektum vorkommt, erwiesen ist. Da aufserdem bei Livius auf 10 Imperfekta 5 Präsentia kommen (Kühnast S. 220), so ist unbedenklich die Regel ohne jeden Zusatz aufzunehmen: Das Praes. hist. wird für die Cons. temp. als Präsens oder Präteritum behandelt.

Damit dürfte wohl die Verkehrtheit des Prinzips, das in unseren grammatischen Lehrbüchern herrscht, genügend aufgedeckt sein. Dann mufs die Forderung anerkannt werden, dafs den bisherigen Mustern des klassischen Latein, Cicero und Caesar, die übrigen Schulautoren auch in den grammatischen Übungen gleichzustellen sind.

Königsberg i. P. G. von Kobilinski.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

1) K. Kroman, Kurzgefafste Logik und Psychologie. Nach der zweiten Auflage des Originals unter Mitwirkung des Verfassers ins Deutsche übersetzt von F. Bendixen. Kopenhagen, Frimodt; Leipzig, Reisland, 1890. XII u. 389 S. 5 M.

In Deutschland ist der Name des dänischen Verfassers längst bekannt; derselbe hat sich durch seine vor einigen Jahren erschienene Schrift „Unsere Naturerkenntnis“ bereits auf das vorteilhafteste eingeführt. Diesmal bietet er ein zunächst für Laien berechnetes Werk über Logik und Psychologie, das indes über diese bescheidene Begrenzung hinaus gewifs auch in Fachkreisen interessieren wird. Durch ein deskriptiv-induktives Verfahren — im Sinne der neueren naturwissenschaftlichen Forschung — sucht der Verf. für seine Aufstellungen Überzeugung zu verschaffen. So behandelt Kr. zunächst in der Logik die Grundformen des Denkens, hierauf deren Gesetze und schliefslich die Bauformen als Hauptformen des richtigen Denkens. Hie und da klingen Definitionen, wie z. B. die vom Denken als einem Phantasieren nach ganz bestimmten Gesetzen, fremdartig; folgt man aber der psychologischen Analyse des Verf.s, so verschwindet dieses Fremdartige in dem Grade, als man sich in die Denk- und Sprechweise des Verf.s vertieft. Mehr als sonst findet man bei Kr. die Relativität des Art- und Gattungsbegriffes betont, und dies wieder mit besonderem Hinweis auf Beispiele aus der Naturwissenschaft. Definition und Einteilung erhalten bei Kr. ihren Platz in der Begriffslehre selbst, wohin sie sachlich und methodisch gehören. Praktisch nimmt der Verf. zur Definition eine liberale Stellung ein: klare und scharfe Abgrenzungen des Begriffes reichen in den meisten Fällen aus, umsomehr als sich jeder Begriff auf mehrere berechtigte Weisen definieren lasse. — In der Urteilslehre fällt auf, dafs der Verf. die sog. Wahrnehmungsurteile von der logischen Behandlung ausschliefst, ebenso alle komplizierten Satzgebilde, durch deren logische Analyse doch das didaktisch so wertvolle Confinium zwischen Grammatik und Logik bewufst erhalten wird. In den Definitionen des Urteils ist Kr. bei Aristoteles ge-

blieben; die Einteilung der Urteile in Gleichheits- und Subsumptionsurteile ist von Wundt her geläufig. Anzuerkennen ist, dafs der Verf. bei der Weitereinteilung der Urteile auf den Gesichtspunkt der Evidenz gebührende Rücksicht genommen hat. In der Schlufslehre sucht sich der Verf. von dem scholastischen Formelkram frei zu machen und behält nur soviel davon bei, als zur Einordnung und Übersichtlichkeit der verschiedenen Schlufsformen notthut. Im ganzen vermeidet er die schulmäfsigen Termini wohl aus dem Grunde, um, wie er an einer anderen Stelle seines Buches sagt, die „logische Kunstsprache nicht zu ferne von der alltäglichen Sprache anzulegen, wodurch nur der Aufbau einer Luxuslogik erreicht werde, die praktisch zu gebrauchen keinem Menschen jemals einfallen würde". Nach alledem wird die Kromansche Logik für denjenigen, der sich schnell auf dem weiten Gebiete dieser Disziplin orientieren will, wegweisend sein können, dem Fachmann aber, der seinen Wundt, Sigwart, Lotze u. a. kennt, nicht erheblich viel Neues bringen. Dafür aber kann den letzteren wohl der psychologische Teil des Buches entschädigen, in welchem der Verf. sichtlich erst recht in seinem Elemente war. Den Leser dürfte hier die fliefsende, ansprechende und fafsliche Darstellungsart an den Lotzeschen Mikrokosmos erinnern, dessen Verf., wenn nicht alles täuscht, auch inhaltlich seinen Einflufs auf Kr. geübt hat; so in der Frage von den Seelenvermögen, in der näheren Begründung der Klassifikation psychischer Phänome u. s. w. In diesem psychologischen Teile hat nun Kr. nicht blofs methodisch, sondern auch sachlich die Ergebnisse der Naturwissenschaft verwertet; die Physiologie ergiebt sich als Helferin besonders in der Lehre von den Sinnesempfindungen; aber auch die übrigen Kapitel lassen die Überzeugung des Verf.s hervortreten, dafs die Erklärung seelischer Erscheinungen nicht mehr von physiologischen Thatsachen absehen kann. Die Frage von der Association seelischer Erscheinungen steht für Kr. sozusagen im Mittelpunkte der psychologischen Erklärungsversuche und erfährt eine gleich liebevolle Behandlung in allen Kapiteln. Die Vorstellungsassociation beschränkt er mit Recht auf die beiden Fälle der Simultaneität und Kontiguität, indem er mit guten Gründen nachweist, dafs neben dem Berührungsgesetz ein besonderes Ähnlichkeitsgesetz keine Stelle mehr habe. Associationen findet der Verf. bei allem unsern sinnlichen Wahrnehmen, besonders beim Sehen in die Tiefe, ferner beim Entstehen und Gebrauch der Sprache, beim Phantasieren, Denken überhaupt, das ja wesentlich seinen Stoff der Wahrnehmung und solchen Associationen entnimmt, beim Gefühl u. s. w. Die der Association entgegengesetzte Thätigkeit des Unterscheidens nennt Kr. Dissociation. Durch hinlänglich fortgeschrittene Dissociation des Bewufstseins entsteht ihm das positive Urteil, währenddem das negative Urteil von Anfang an zunächst der Ausdruck für die Abweichung einer Wahrnehmung oder Be-

obachtung von einer Erwartung ist. Durch diese Wendung entschädigt Kr. für die oben berührte veraltete Auffassung des Urteilsaktes im logischen Teile. In Bezug auf zeitliche und räumliche Auffassung ist Kr. Empirist; die Lokalzeichentheorie Lotzes kommt bei ihm zu ausgiebiger Verwertung. Während aber Kr. in der Deutung des Tiefensehens der verbreiteteren Ansicht huldigt, dafs es sich dabei um langsam erworbene Vorstellungen handle, so hält er das Flächensehen für eine ausgemacht ursprüngliche Eigentümlichkeit unserer Gesichtsbilder, als eine Auffassungs- oder Reaktionsform des Subjektes wie das Farbensehen. Zur vollständigen Sicherstellung dieser Hypothese werden indes wohl erst noch weitere Ergebnisse der experimentellen Psychologie, besonders aber die Untersuchungen operierter Blindgeborenen abgewartet werden müssen. Die Erklärung des Aufrechtsehens bei umgekehrtem Netzhautbild wagt Kr. nicht mit Hülfe der Bewegungsempfindungen des Auges zu erklären. — Wie der Verf. im logischen Teile einen Einblick ins Erkenntnistheoretische gewährt, so versucht er hier das metaphysische Problem vom Dinge und seinen Eigenschaften als Bewufstseinsphänomen zu erklären und in kurzen Zügen den psychologischen Ursprung unseres Weltbildes zu beschreiben. Bei der Betrachtung der Ichvorstellung setzt er mit aller Schärfe mit dem Kausalsatze ein, dessen Gültigkeit er von vornherein als so ausgemacht voraussetzt, dafs er ein Forschen ohne denselben überhaupt für unmöglich erklärt und als die wirklich haltbare Erkenntnistheorie nur diejenige bezeichnet, welche aufser der Wahrnehmung auch den Kausalsatz als gültiges Erkenntnismittel betrachtet.

Der Abschnitt über das Fühlen ist Kr. ohne Zweifel am besten gelungen. Das Gefühl gilt ihm wie das Wollen als ursprünglicher Bewufstseinszustand, nur geht er über die Lotzesche Auffassung damit hinaus, dafs er jedem Gefühle noch ein abschliefsendes Glied des Strebens oder Wollens zueignet. Seine ganze Beschreibung des Gefühlslebens mutet wie die auf Herbartschem Boden erwachsene Darstellung von Nahlowsky an, wie überhaupt manches in diesem Kapitel an die Herbartsche Schule erinnert, während andererseits der Verf. in der Erklärung der Lust- und Unlustgefühle und in der Annahme der sog. Allgegenwart der Gefühle mit Lotze zusammentrifft. Die Erörterung der ästhetischen und ethischen Gefühle veranlafst den Verf. weiter zu einem Streifzuge auf das Gebiet der Ethik, wie in der Vorrede angedeutet ist, hauptsächlich aus dem Grunde, um für die allgemeine Erziehungslehre einen Boden zu gewinnen; im einzelnen ist der Verf. in didaktischer Beziehung an zwei Stellen mit seiner Ansicht deutlicher hervorgetreten: auf S. 368, wo er von der Verwischung der Schülerindividualität in unseren höheren „Erziehungs"anstalten spricht, und auf S. 283, wo er sich gerade nicht als Freund des Unterrichts in den klassischen Sprachen bekennt.

Das Gefühl steht in der Mitte zwischen Einwirkung (Vorstellungsthätigkeit) und Rückwirkung (Willensthätigkeit). Kr. entwickelt nun die Natur des Willens an dem eklatanten Beispiele der Willkürbewegung. In diesem Kapitel mufste sich natürlich auch bei Kr. die Bundesgenossenschaft der Physiologie und Psychologie am deutlichsten zeigen, nur wäre da eine eingehendere Beachtung der Muskel- oder Bewegungsempfindung am Platze gewesen. Aber auch so hat Kr. in musterhaft methodischer Weise das wahre Wesen des Willens ausgeschält aus dem komplizierten Zusammen von körperlichen und seelischen Potenzen. In der Frage der Motivierung des Willens stellt sich der Verf. auf den Standpunkt des relativen Determinismus, giebt aber doch zu, dafs eine wissenschaftliche Entscheidung über die Richtigkeit des Standpunktes noch aussteht. Ein Schlufskapitel handelt über das Zusammenspiel der Grundformen, wie sie in den vorhergehenden Teilen des Buches entwickelt sind und bringt die Fragen: Temperament, Naturell, Vererbung, Charakter und Individualität zur Erörterung.

Im ganzen überblickt, haben wir in Kromans Logik und Psychologie ein beachtenswertes Werk vor uns, das nicht nur seine Übersetzung ins Deutsche verdient hat, sondern auch, was Inhalt und Art der Darstellung angeht, wert ist, nachgelesen und nachgedacht zu werden.

2) Richard Jonas, Grundzüge der philosophischen Propädeutik. Fünfte Auflage. Berlin, R. Gärtner (H. Heyfelder), 1891. 28 S. 0,40 M.

Auf 24 Seiten hat der Verf. in dem Büchlein alle diejenigen Punkte, welche nach seiner Ansicht bei dem philosophisch-propädeutischen Unterrichte an höheren Lehranstalten in Betracht kommen, zusammengedrängt. Der Leitfaden ist dünn genug ausgefallen, um dem Lehrer für die Aufreihung seiner eigenen hierher gehörigen Gedanken volle Freiheit zu lassen — gewifs ein nicht zu unterschätzender Vorteil, wenn man bedenkt, wie gefährlich es werden kann, durch ein allzu ausführliches Kompendium zu sehr eingeengt zu sein, namentlich, wo Systemfragen, wie in der Philosophie, hereinspielen. Nur scheint mir der Verf. den Stoff doch zu knapp zugeschnitten zu haben, es sollten wenigstens die wichtigsten Punkte alle angedeutet sein. So mufs wohl im logischen Teile Vorstellung und Begriff, Determinieren und Abstrahieren auseinander gehalten, zu Ende auch etwas vom Beweis gesagt sein, wenn man schon in der Schlufslehre auf die Anführung der wichtigsten Schlufsmodi verzichtet. Im psychologischen Teile käme es neben anderem ganz besonders auch auf eine kurze Fixierung der Stufen: Empfindung, Vorstellung, Wahrnehmung, Anschauung, Begriff an. Wenig befreunden könnte ich mich mit der Definition des Gefühls auf S. 26 als des „Innewerdens eines Lebenszustandes im Gegensatze zu einem andern“; ebensowenig mit der darauf

folgenden Einteilung der Gefühle (siehe da besonders S. 27 b die Verwirrung durch das;). Auch in der Definition des Wollens als einer Verbindung von Streben und Vorstellen kommt das Wesentliche nicht zum Ausdrucke. Darf aber auch, wie es der Verf. auf S. 21 gethan, jetzt schon mit voller Bestimmtheit behauptet werden, dafs alle Sinnesreize als Bewegungen aufzufassen seien? Werden wirklich Flächenformen und zuletzt auch Körperliches durch den Gesichtssinn allein aufgefafst? Ferner sollten zunächst Schmerz, Hunger, Durst u. s. w. nicht unter dem Titel Vorstellungen, sondern als Empfindungen, besonders da kurz vorher vom Gemeingefühl die Rede ist, eingeführt werden.

Neben diesem sei noch auf einige sprachliche Unebenheiten hingewiesen, die in einem Lehrbuche nicht vorkommen sollen. Auf S. 9 mufs das Schlufswort in dem Satze: „Das Hauptgesetz einer jeden Teilung ist, dafs die Teile einander ausschliefsen und dafs sie zusammen das Ganze ausmachen müssen“ wegfallen. Das Wort „müssen“ ist ferner unzulässig auf S. 23: „Ein gutes Gedächtnis mufs besonders folgende Eigenschaften besitzen . . .“ Ebenda heifst es: „Man unterscheidet drei Arten desselben . . .“ Voraus geht: „. . . einprägen heifst memorieren“; die Beziehung ist also fehlerhaft.

Sonst ist die Fassung des wirklich Gebotenen eine verständliche und schulgerechte. Der Verf. vermeidet die schwierigen Termini, die aus der Zeit scholastischen Schulbetriebes herrühren und die meisten unserer philosophischen Lehrbücher verunzieren; er bringt die Sachen am richtigen Orte (wie die Definition, Division und Partition gleich in der Begriffslehre) und erläutert durch passende Beispiele dasjenige, was im Unterrichte hervortreten soll. Und so kann man wohl sagen, dafs der vorliegende Leitfaden in seiner knappen Fassung wenigstens solange den Bedürfnissen entsprechen wird, als sich die ganze Disziplin nicht aus ihrer untergeordneten Stellung zu einem eigenwertigen Lehrgegenstande entwickelt haben wird.

3) Gustav Hauffe, Eduard Beneckes Psychologie als Naturwissenschaft. Borna-Leipzig, A. Jahnke, 1891. VI u. 117 S. 1,50 M.

Es verlohnt sich kaum, eine so flüchtig geschriebene, von Fehlern strotzende Arbeit einer eingehenden Betrachtung zu unterziehen. Nicht einmal der Name des Psychologen, dessen Gedanken in der vorliegenden Schrift einem gröfseren Kreise, nach des Verf.s Absicht besonders der Lehrerschaft, sozusagen mundgerecht gemacht werden sollen, ist soweit in Ehren gehalten, dafs er, wie z. B. gleich auf dem Titelblatte und im Vorworte, richtig geschrieben worden wäre. Es ist aber auch an sehr vielen Stellen der Arbeit kaum soviel Sorgfalt auf richtige Interpunktion und Stilisierung verwendet worden, dafs es wenigstens nach dieser Seite hin schwer fällt zu unterscheiden, wo Beneke selbst zu sprechen auf-

hört und der Verf. zu raisonieren beginnt. Zu alledem wirkt noch die Anwendung fetten Druckes sinnstörend an solchen Stellen, die einer Hervorhebung gar nicht wert sind. Was läfst sich angesichts solcher Mängel eigentlich anders zur Rechtfertigung des Verf.s vorbringen, als dafs er auch nicht eine einzige Korrektur gelesen haben konnte? Und was nun erst den Inhalt angeht: Unklarheiten auf jeder Seite! Zur Beleuchtung dessen mögen nur einige Sätze des Buches hier abgedruckt werden. S. 5: Wie die psychologische Forschung durch den ersten Fehlgriff inbetreff des Qualitativen abgeschnitten wurde, so durch diesen (?) inbetreff des Qualitativen". S. 16 heifst es: „Waren die unmittelbar von den Reizen getroffenen sinnlichen Empfindungsvermögen bei den Kindern schwächer als bei ausgebildeten Menschen, so könnten sie nie stärker werden . . . ." S. 21: „Manche reden noch von Muskelsinnen, das sind die Empfindungen in den Verdauungswegen und in den übrigen leiblichen Systemen"!! Das dritte Kapitel auf S. 26 beginnt folgendermafsen: „Reproduktionen von Vorstellungen wiederholen sich stets und in jedem Augenblicke unseres Lebens, so dafs jedem Menschen ein unendlicher Reichtum von Thatsachen dieser Art vorliegt. Die bisherige Theorie dieser Erfolge ist bisher mangelhaft . . ." S. 27 findet sich der Satz: „Im weiteren Verlaufe braucht nun Beneke (diesmal richtig geschrieben) der Deutlichkeit etc. wegen statt Unbe- und Bewufstsein die Ausdrücke „Nicht-Erregtheit" und „Erregtheit", welche wir oben auch anwenden". Und so weiter cum gratia bis zum Anhang, wo ein „Überblick der Lehre von den Seelenkrankheiten" auf dreiviertel Seite gegeben wird und auf fünf Zeilen die fixe Idee (Verrückung), Blödsinn, Manie und Melancholie abgethan werden. Sapienti sat! Wehe dem, der mit Benekes psychologischen Ansichten auf diesem Wege vertraut werden möchte: dem bleibt Beneke auf immerdar ein verschlossenes Buch mit sieben Siegeln.

Wien. Josef Loos.

---

1) Deutschlands Schule im Jahre 2000. Der Traum eines Pädagogen. Berlin, Walther und Apolants Verlagsbuchhandlung, 1891. 8. 20 S. 0,50 M.

Der Verf. ist ein Anhänger der Einheitsschule, und was er in das Jahr 2000 verlegt, mufste er eigentlich bereits dem J. 1900 zuweisen. Kindergarten, Elementarschule mit 4jährigem Kursus, Realschule ebenfalls mit 4jährigem Kursus, Ober-Realschule mit 3 Kursen und einer besonderen Abteilung „für die wenigen, die sich für die Erlernung der lateinischen und griechischen Sprache entschieden", dieselbe Bildung für das männliche und weibliche Geschlecht, Arbeitsstunden in der Schule, viele Turnstunden, keine Religionslehre und andere bekannte Träume finden sich hier verwirklicht. Indessen Träume — Schäume?

Ernsthafter ist eine zweite Schrift:

2) Die Kaiserliche Rede und die deutsche Schule der Zukunft. Vom Standpunkte eines jüngeren Fachgenossen aus beleuchtet. Berlin, Nicolaische Verlagsbuchhandlung (R. Stricker), 1891. 40 S. 8. 0,60 M.

Im allgemeinen äufsert sich der Verf. im 1. Teile zustimmend zur kaiserlichen Rede. In einem 2. Teile „Lehranstalten" bringt er seine Reformvorschläge vor. Mit einigem Zweifel wird man die Ausführungen über die „nationale Basis" der Schule begleiten dürfen, wenn gefordert wird, dafs in der Schule aufser neueren „klassischen Werken geschichtlichen Inhalts vielleicht auch gleichwertige nationalökonomische, naturwissenschaftliche, geographische und ähnliche" gelesen werden sollen. Wir fürchten, der „jüngere Fachgenosse" hat sich doch diese Aufgabe nur phantasievoll gestaltet, aber nach ihrer Ausführbarkeit nicht gefragt. Um die Zeit dazu zu finden — lieber wäre mir gewesen, der Verf. hätte uns gesagt, wie das Geld und die geistige Kraft dazu zu erlangen sei —, soll das Französische abgeschafft werden. Auf die Prima soll eine Selekta folgen. Religion und Körperpflege sollen recht gründlich betrieben, das Vereinswesen der Schüler durch die Schule geregelt werden.

Einem gemeinsamen Unterbau bis einschliefslich zur O III mit Ausschlufs jeder fremden Sprache und einer stärkeren Betonung von Geschichte, Deutsch, Religion und Turnen ist der Verf. nicht abgeneigt; doch setzt er vorsichtig hinzu „wenn von sachkundiger Seite zugestanden wird, dafs auch in diesen 4 Jahreskursen (U II—O I) und der etwa noch einzurichtenden Selekta bei intensiverer Arbeit das unbedingt zu fordernde Verständnis der alten Autoren noch erreicht werden kann". Er hätte uns nur verraten sollen, wie dieses „Zugeständnis von sachkundiger Seite" zu erzielen ist. Ein wesentlicher Teil der Geschichte wird den altsprachlichen Stunden zugewiesen; neben den alten Klassikern sind noch einige Engländer (Shakespeare, Milton, Carlyle) und Italiener (Dante (!) und Macchiavelli) zu lesen. Das so reformierte Gymnasium mufs auch die Vorbereitungsstätte für Grofsgrundbesitzer, Grofsindustrielle, Grofskaufleute und die höheren technischen Berufskreise werden. Will man für diese besondere Schulen (Realschulen), so müssen diese analog den Gymnasien eingerichtet und mit ihnen in völlig gleichen Rang gestellt werden. An Stelle des altklassischen Unterrichts tritt hier Italienisch oder Englisch; die gröfsten antiken Werke sind in Übersetzungen zu lesen; eine bescheidene Stelle wäre auch dem Latein einzuräumen, in dem nur Cäsar gelesen würde. Zur Universität bereitet nur das Gymnasium vor; ist es die einzige höhere Schule, so thut es dies auch für die technische Hochschule; andernfalls darf für letztere nur die Realschule vorbereiten. Die Reifeprüfungen sind abzuschaffen.

Kap. 3 handelt von den „Lehrkräften". Die Ausbildung der Lehrer ist wichtiger als die Einrichtung der Lehranstalten. An

der Universitätsbildung hat der Verf. auszusetzen, dafs für die Vermittelung der Wissenschaft nicht mehr Genügendes geleistet wird. Die Kollegien gehen zu sehr ins Einzelne und zu wenig aufs Ganze; auch die Seminarien verleiten leicht zu einseitiger Beschäftigung. Überhaupt ist das Spezialistentum zu sehr entwickelt, dagegen die Beschäftigung mit der Philosophie zu sehr vernachlässigt. Auch die weitere Festigung des Charakters bleibt zu sehr dem Einzelnen überlassen; der gesellige Verkehr wird zu wenig gefördert. Es mufs eine gröfsere Harmonie aller Seiten des studentischen Lebens und Strebens herbeigeführt werden. Die Mittel, welche hierzu vorgeschlagen werden, sind teilweise recht bedenklich; so soll den Studenten von den Professoren der Rat erteilt werden, sich einer guten Verbindung anzuschliefsen. Wenn nun aber die Studenten fragen, welches eine solch gute Verbindung ist? Auch dafs die Professoren die „Versammlungen" dieser Verbindungen besuchen, auf die Auswahl guter Lieder hinwirken sollen etc., verrät doch eine jugendliche Anschauung vom Studentenleben; noch komischer ist der Vorschlag, die Professoren sollten durch Anschlag am schwarzen Brett „den Beitritt zu guten, vielleicht besonders namhaft zu machenden Verbindungen empfehlen". Das Gleiche gilt im wesentlichen von den Vorschlägen, die über die Neugestaltung des Examenwesens gemacht werden; sie würden dem Wertvollsten der studentischen Arbeit, der Selbstthätigkeit und Selbstbestimmung, ein Ende machen. Was der Verf. über die pädagogischen Seminarien sagt, zeigt, dafs er keine Ahnung von dieser Frage hat; auch seine Vorschläge über die Stellung und Aufgabe der Lehrerkollegien zeigen geringe Lebenserfahrung. Schliefslich wird sogar für die ganze Monarchie für jeden Lehrgegenstand die obligatorische Einführung desselben Lehrbuchs empfohlen. Dafs daneben manche recht verständigen Vorschläge gemacht werden, kann man zugeben. Notwendig wäre aber die Schrift nicht gewesen, da sie alle Fragen nur anrührt, nicht zu lösen sucht.

3) Ed. Moormeister, Das wirtschaftliche Leben. Vergangenheit und Gegenwart, dargestellt für Schule und Haus. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagshandlung, 1891. VIII und 180 S. 8. 1,80 M.

Der Verf. hat schon wiederholt in kleineren und gröfseren Abhandlungen die Notwendigkeit und die Möglichkeit volkswirtschaftlicher Belehrungen erörtert. Er geht in seinen Forderungen nach volkswirtschaftlicher Seite etwas weiter, als ich in dieser Zeitschr. 1888 S. 401 ff. bezüglich der Kenntnis der staatlichen Einrichtungen gegangen bin; aber im Prinzip ist er mit den dort dargelegten Anschauungen einverstanden. Er wünscht keinen besonderen neuen Unterrichtszweig, sondern er ist ebenfalls der Ansicht, dafs die Belehrung an die Thatsachen des übrigen Unterrichts angeknüpft werde. Was der Schüler nun gelegent-

lich im Unterrichte über wirtschaftliche Dinge gehört hat, soll ihm die vorliegende Schrift in fortlaufender Darstellung und im Zusammenhange mit anderen Erscheinungen vorführen. Es werden dabei geschieden die geschichtliche Entwickelung der wirtschaftlichen Thätigkeit und die Elemente der Wirtschaftslehre. Die Darstellung selbst ist klar und einfach, namentlich im theoretischen Teile wird überall von Thatsachen ausgangen, die im Erfahrungskreise des Schülers liegen. Und auch die Beschränkung auf das wirklich Elementare ist überall gewahrt.

Ich halte das Buch also für die Schüler durchaus nützlich und brauchbar. Aber ich fürchte, die Schulen sind noch nicht gerade häufig, in denen sich voraussetzen läfst, dafs der Unterricht bereits das Interesse für solche Fragen geweckt habe; wo dies der Fall ist, wird das Buch zu empfehlen sein. Aber da an den meisten Schulen diese Voraussetzung ebenso sicher nicht zutrifft, so müfste wenigstens die Schrift unbedingt für jede Lehrerbibliothek erworben werden, um den Lehrern selbst erst einmal eine ausreichende Vorstellung zu geben, um welche Dinge es sich hier handelt. Und gerade nach dieser Seite scheint mir der Nutzen des Buches noch gröfser werden zu können. Denn so sehr sich die Richtung der alten Lateinschule gegen die Aufnahme neuerer Bildungselemente sträubt, das Leben und seine Bedürfnisse bestimmen schliefslich auch den Unterrichtsstoff mit. Und gerade die mafsvolle Verwendung volkswirtschaftlicher Belehrungen, wie sie der Verf. uns vorführt, ist unter diesen Umständen eine erhöhte Empfehlung. Durch C. V. v. 13. Febr. 1891 ist die Schrift den höheren Schulen von Elsafs-Lothringen zur Beschaffung für die Bibliotheken empfohlen worden.

Giefsen. Herman Schiller.

---

1) M. Killmann, Die Direktoren-Versammlungen des Königreiches Preufsen von 1860 bis 1889. Die Meinungsäufserungen, Wünsche, Anträge und Beschlüsse der Mehrheiten nebst einzelnen Berichten und Verhandlungen in Auszügen oder wörtlicher Wiedergabe. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1890. V u. 476 S. gr. 8. 12 M.
2) M. Warnkross, Register zu den Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preufsen seit dem Jahre 1879. Umfassend Band I—XXXIV. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1891. IV u. 81 S. gr. 8. 2,40 M.

Jeder Fachmann weifs, welche Fülle lehrreichen Stoffes in den Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen zusammengetragen ist, Ergebnisse gereifter Erfahrung und gründlichen Nachdenkens, denen man im Interesse der Prüfung und Vertiefung der pädagogischen und didaktischen Berufsarbeit nur die gröfste Verbreitung wünschen kann. Nun haben aber die Berichte und Protokolle aus der Zeit vor 1879 verhältnismäfsig wenig Beachtung gefunden; erst seitdem der Weidmannschen Buchhandlung von dem Ministerium der Verlag der Verhandlungen übergeben

worden ist, sind dieselben den beteiligten Kreisen zugänglicher geworden und haben den Zweck ihrer Veröffentlichung besser erreicht. Zudem schwoll das Gesamtwerk zu einem gewaltigen Umfang an, wir zählen jetzt — nur von jenem Jahre ab gerechnet — vierunddreifsig starke Bände, und die Erleichterung der Benutzung durch Inhaltsangaben und Übersichten wurde immer mehr als Bedürfnis empfunden. So entstand das Werk von Erler: Die Direktoren-Konferenzen des preufsischen Staates. Sämtliche auf ihnen gepflogene Verhandlungen, geordnet, excerpiert und eingeleitet durch eine Darstellung der geschichtlichen Entwickelung dieser Konferenzen. Berlin 1876. Dazu erschienen dann noch zwei Nachträge von demselben Verf., welche bis zum Jahre 1881 reichen. Jetzt bietet uns die Verlagshandlung in dankenswerter Weise zwei neue Hülfsmittel an, um uns den Überblick über das Ganze und die bequeme Benutzung des Einzelnen zu ermöglichen.

Killmanns überaus fleifsiges Buch stellt sich als eine Art Auszug dar und hat durch das Ministerium direkt bereitwillige Förderung erfahren; trotzdem konnten ihm nicht mehr sämtliche amtliche Quellen aus der früheren Zeit zur Verfügung gestellt werden. Deshalb beginnt er mit dem Jahre 1860 und sucht die somit ausgefallenen dreizehn ersten westfälischen Versammlungen durch Wiedergabe aus der in der 18. Versammlung 1873 gegebenen „kritischen Zusammenstellung der Wirksamkeit und Leistungen der westfälischen Direktoren-Versammlung während ihres 50jährigen Bestehens“ zu ersetzen. Freilich fehlen aufserdem noch die drei ersten Versammlungen der Provinz Preufsen und die zwei ersten Versammlungen der Provinz Sachsen, so dafs hierfür Erler als Ergänzung eintreten mufs. Es erschiene uns zweckmäfsiger, wenn er uns ein vollständiges Repertorium geliefert und in seinem Buche das ganze Material vereinigt hätte.

Das Werk wird mit einem kurzen geschichtlichen Überblick über die Einführung und Entwickelung der Direktoren-Versammlungen in den einzelnen Provinzen eröffnet, dann folgt eine Beschreibung der Vorbereitung und des Verlaufes derselben, ein neuer Abschnitt giebt einen Überblick über die von 1860—1889 behandelten Themata, geordnet nach den Provinzen und nach der Zeit. Daran schliefst sich der Hauptteil, dessen Inhalt schon im Titel des Buches bezeichnet und seinerseits wieder in dreifsig angemessene Gruppen gegliedert ist. Ein ausführliches Sachregister erleichtert dem Leser die Orientierung. So gewährt das Buch nicht blofs einen genauen Einblick in die Arbeiten der Direktoren-Konferenzen, sondern kann auch das grofse Sammelwerk in gewissem Mafse ersetzen; es sollte darum in der Privatbibliothek keines Lehrers fehlen.

Schon im Jahre 1879 hatte das Ministerium gleichzeitig mit der Fürsorge für weitere Verbreitung der Direktoren-Verhand-

lungen selbst die Herausgabe von Registern in Aussicht genommen, die in angemessenen Zwischenräumen erscheinen sollten. Geheimrat Bonitz, der sich für dies Unternehmen eifrig interessierte, hat den ersten Entwurf dazu noch eingesehen und gutgeheifsen, nachdem die Arbeit im Auftrage der Verlagshandlung von Warnkross 1887 in Angriff genommen worden war. Verschiedene Umstände haben das Erscheinen derselben verzögert. Das Buch ist, wie es vorliegt, durchaus zweckentsprechend und für die Benutzung des Sammelwerkes unentbehrlich. Das erste Register enthält sämtliche Teilnehmer der Direktoren-Versammlungen alphabetisch geordnet unter Hinzufügung der bezüglichen Referate oder Korreferate. Das zweite Register bietet eine systematische, nach dem Inhalte geordnete Aufzählung aller Themata; neben jedem Thema ist in Klammern die Provinz und das Jahr der Versammlung angegeben, beides von Wert, ersteres, weil vielfach der Name der Provinz eine bestimmte Tradition in der Behandlung von Schulfragen in sich schliefst, letzteres, weil die Jahreszahl, z. B. 1882, für die Organisation der Schule nicht ohne Bedeutung ist. Endlich dient ein ins einzelne gehendes alphabetisches Sachregister dazu, die Behandlungen aller Fragen an einer Stelle vereint zu finden. Übrigens wird überall nur die Zeit von 1879 ab berücksichtigt.

Halle a. S. Wilhelm Fries.

---

1) Georg Hubo, Über die Tugend der Alten. Göttingen, G. Calvör, 1890. 61 S. gr. 8. 0,60 M.

Ein seltsames Buch, das ernst zu nehmen man sich schwer entschliefst! Die Absicht ist: die Tugenden der Alten, in Beispielen vorgeführt, sollen uns zu einem tugendhaften Leben anleiten. Deshalb wird durch allgemeine moralische Erörterungen ein zusammenhängender Faden geschaffen, auf dem dann massenhaft Beispiele an einander gereiht werden. Die Ausführung macht den Eindruck, als ob das Buch aus einer anderen Welt stammte, als ob irgend ein Römer jetzt in etwas der deutschen Sprache Ähnlichem ein neues Buch de officiis geschrieben hätte. Für wen es geschrieben ist, weifs ich nicht. An den kleinen Erzählungen wird nirgends eine Spur von sittlicher oder historischer Kritik geübt. Die ganze Darstellung ist kindlich. Man kommt auf den Gedanken, es sollte etwa für Schüler einer lateinlosen Anstalt einen Einblick in die sittlichen Ideale des Altertums schaffen.

Damit würde in gewissem Sinne auch der Stil übereinstimmen; vielleicht soll er einem des Lateinischen Unkundigen eine Anschauung des lateinischen Stiles bieten. Anfangs glaubte ich, der Verf. wollte eine Parodie schreiben auf die Verderbnisse des Deutschen durch das Lateinische. Die Darstellung widerspricht durchaus dem Geiste der deutschen Sprache; wir begegnen latei-

nischen Ausdrucksmitteln, lateinischer Satz- und Periodenform, so dafs es fast eine Qual ist, das Buch zu lesen. „Die Menge liebt Recht und Frieden zu halten weniger als sie scheinen will“ (S. 30); „Fabricius, als er das hörte, bot . . .“ (S. 18); es „soll jetzt noch helle werden (*apparere*), was den Griechen und Römern Geduld zu sein dünkte“ (S. 33), sind wenige Beispiele. Anderes ist weder deutsch noch lateinisch.

Jedenfalls hat aber der Verf. in seiner Art mit grofser Sorgfalt gearbeitet und gemeint einen besonders edlen Stil zu schaffen. Deshalb stellt er auch an den Anfang des Buches den Satz: „Edle Sprache und vieles andere lernt man aus griechischen und lateinischen Büchern“. Besondern Fleifs hat er dabei offenbar darauf verwendet, in der Erfindung von Gleichnissen Homer und Vergil nachzuahmen. Er will z. B. an das Ende einer langen Reihe von Beispielen noch ein besonders bezeichnendes setzen; da lesen wir S. 16: „Deshalb soll hier am Ende, gleich wie ein Mann unter eine schwere Urkunde, welche auch in späten Zeiten gilt, ein Siegel drückt, das keinen Zweifel zuläfst, noch ein enges, festes Beispiel eines grofsen Mannes stehn“. Zwei Männer versöhnen sich, heifst S. 10: „Und wie, wenn Kinder im Felde an einem Herbstabende bald hier, bald da Stroh, trockenes Kartoffelkraut, Reiser suchen und auf einen Haufen schichten, darüber viel grünes Unkraut und manchen Kohlstrunk legen und zuletzt ihren Haufen unten anzünden, dann einige Zeit ein dicker Rauch die jauchzenden und springenden Kinder umhüllt, doch plötzlich lodert das Feuer hell und hoch durch Kraut und Qualm, so umarmten sich beide.“ Ein anderes Gleichnis lautet S. 3: „Wie der Stein, den ein junges Kind, wenn es am Rande eines Teiches steht, einmal in diesen Teich wirft, nur an einem Orte ins Wasser fallen kann, doch nach und nach Wellen von diesem Orte nach anderen sendet.“ Aber alle diese Beispiele können nur ein schwaches Bild von der ganz unerträglichen Darstellung geben.

Der Inhalt ist kurz folgender: die Alten thaten alles für das Gemeinwohl, das Vaterland, sie verwarfen Eigennutz und Geldgier. Die Thätigkeit für das Vaterland mufs hervorgehen aus Liebe. Ihre erste Aufgabe ist, das Land stark und sicher zu machen, die zweite es schön zu machen. Jenem Zwecke dient die Tapferkeit. Diese scheut nicht Tod und Schmerzen, entzieht sich keiner Mühe, widerstrebt den Lüsten. Der Tapfere wendet sich gegen Feinde, gegen das eigene Volk, gegen sich selbst, gegen das Glück. Der Tapferkeit mufs die mit Gerechtigkeit verbundene Klugheit zugesellt sein. Nicht für wahre Klugheit hielt man den Witz, den tödlich verletzenden Spott, die geniale Phantasie, List und Trug; der Kluge las nicht viele, sondern wenige gute Bücher; er gab nichts auf feine Kleidung und feines Benehmen. Zur Klugheit gehörte Weltkenntnis,

welche sich in richtigem politischen Verhalten zeigt, eine Menge allgemeiner Weisheitsregeln aufstellt, nicht blofs der abstrakten Vernunft folgt, nicht mit Leidenschaft handelt, zur rechten Zeit mifstraut, schweigsam ist, vorbedacht ist, aber die günstige Gelegenheit rasch und sicher ergreift. — Das Vaterland wird schön gemacht durch Gerechtigkeit, Dankbarkeit gegen die Eltern, Ehrfurcht vor den Greisen, Mäfsigkeit. Die Krone von allem ist, dafs man Gott vertraut, ihn liebt und ehrt. — Für das alles werden, wie gesagt, durch eine Menge Anekdoten aus dem Altertum Vorbilder aufgestellt.

2) Martin Wohlrab, Die altklassischen Realien im Gymnasium. Zweite, verbesserte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1890. X und 86 S. 1,20 M.

Die erste Auflage dieses Büchleins ist von mir in dieser Ztschr. 1890 S. 106 ff. besprochen; nun ist nach recht kurzer Zeit eine neue Auflage erschienen. Es enthält eine Sammlung von allerlei Notizen, die zum Verständnis der Schriftsteller nötig sind. Ich halte es nach wie vor für überflüssig, ein neues derartiges Schulbuch einzuführen; denn was es bietet, kann teils dem mündlichen Unterricht überlassen werden, teils ist es schon in anderen Schulbüchern enthalten. Auch die Nachrichten über Leben und Werke der Schriftsteller sind jetzt in den bei Schöningh in Paderborn erscheinenden praktischen Schulausgaben der Texte dem Schüler an rechter Stelle geboten.

Die neue Auflage ist in vielen Beziehungen gebessert. Die wichtigste Änderung ist, dafs der Stoff vollständig anders geordnet ist. Früher war der Anordnung die Verteilung auf die Klassen zu Grunde gelegt. Jetzt ist das inhaltlich Zusammengehörige auch an einer Stelle gleich vollständig dargelegt, wodurch das Buch ein weit übersichtlicheres Gefüge erhalten hat. Doch ist die Verteilung des Stoffes auf die Klassen, obgleich sie sich eigentlich im Unterricht von selbst ergiebt, noch in einer besonderen Tabelle dargestellt.

Ganz neu sind zwei Abschnitte hinzugekommen, über das Verkehrswesen bei Homer und über die höheren Magistrate der Römer zu Ciceros Zeit. Vielfach umgearbeitet ist mit Berücksichtigung der Dörpfeldschen Forschungen der Abschnitt über das athenische Theaterwesen: das Wort *σκηνή* bedeutet danach nur „ein langgestrecktes rechteckiges Gebäude, in welchem sich die Schauspieler aufhielten und umkleideten“, aber nicht mehr die Bühne, auf welcher die Schauspieler während der Aufführung standen; *προσκήνιον* ist nicht mehr speziell diese Bühne, sondern „eine mit Säulen geschmückte, den unmittelbaren Abschlufs der Orchestra bildende Dekorationswand“, welche „in der Mitte eine Thür für die Schauspieler hatte“; diese aber spielen nicht mehr auf der Erhöhung vor der *σκηνή*, sondern in den Räumen der Orchestra.

Auch abgesehen von diesen Zusätzen und durchgreifenden Änderungen sieht man überall, auch im Stile, die bessernde Hand des Verfassers. Im einzelnen giebt es noch mancherlei auszufeilen. Bei den Verrinen ist angegeben, dafs nur die actio prima wirklich gehalten ist; warum fehlt die entsprechende Bemerkung bei den Philippischen Reden? S. 32 ist gesagt, dafs der Mast der homerischen Schiffe aus Tannenholz war. Nur dieser? Nach Neumann und Partsch (Physikalische Geographie von Griechenland S. 370) waren überhaupt im Altertum beim Schiffsbau die Nadelhölzer beliebt, weil man sich fälschlich einbildete, dafs ihr Holz der Fäulnis besser widerstehe als das Eichenholz. Bei der Verdeutschung der homerischen Bezeichnungen für die Teile des Schiffes verwendet der Verf. vielfach technische Ausdrücke aus dem heutigen Seewesen; es wäre wohl zu wünschen, dafs auch die häfslichen und unpoetischen Wörter „Vorderteil“ und „Hinterteil“ ersetzt würden, etwa durch „Bug“ und „Heck“ oder „Spiegel“.

Schlawe i. P. Th. Becker.

J. H. Schmalz und C. Wagener, Lateinische Schulgrammatik. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing, 1891. IV u. 233 S. 2,30 M.

Gegenüber der nicht geringen Anzahl guter lateinischer Grammatiken, die den Schulen jetzt zur Verfügung stehen, hat man ein Recht, an jede neue lat. Schulgrammatik die höchsten Anforderungen zu stellen und zu verlangen, dafs sie entweder die Vorzüge der übrigen Grammatiken womöglich vereinige, ohne ihre Mängel zu teilen, oder ganz neue Bahnen einschlage, auf denen das Ziel, welches der Unterricht in der lat. Grammatik verfolgt, besser als bisher erreicht werden kann. Dafs die uns vorliegende Grammatik ihre Hauptstärke auf dem letztgenannten Gebiete suchen werde, verriet schon das Programm des Gymnasiums zu Tauberbischofsheim v. J. 1890, in dem J. H. Schmalz die Grundsätze darlegte, welche für die von ihm ausgearbeitete Syntax mafsgebend gewesen seien, eine Abhandlung, die jetzt auch in einem Sonderabdrucke (Erläuterungen zu meiner lat. Schulgrammatik) in gleichem Verlage wie die Grammatik erschienen ist und dieselbe Beachtung verdient wie das bekannte Klausthaler Programm Lattmanns. Für die wissenschaftliche Tüchtigkeit der neuen Grammatik bürgt ebenso der Name des Bearbeiters der Neueschen Formenlehre und Verfassers der „Hauptschwierigkeiten der lat. Formenlehre“ wie der Name des Bearbeiters der Reisigschen Vorlesungen und des Krebsschen Antibarbarus und Verfassers der „Lat. Syntax und Stilistik“ in J. Müllers Handbuch. Da wir also nach dieser Seite hin eine genügende Sicherheit besitzen, werden wir bei einer Prüfung des Buches besonders die praktische Seite ins Auge zu fassen haben, und zwar wird es sich empfehlen, trotzdem beide Verf. nach denselben Grundsätzen

gearbeitet haben, die von Wagener bearbeitete Formenlehre und die von Schmalz verfafste Syntax getrennt zu behandeln.

Wir beginnen mit der Formenlehre und fragen zunächst, wie es besonders die Verhältnisse der Gegenwart verlangen, nach dem Umfange des Stoffes. Wir finden, dafs W. sich gegenüber den meisten älteren Grammatiken einer erfreulichen Beschränkung befleifsigt und besonders auch von dem praktischen Mittel, seltenere, aber doch ab und zu in der Schullektüre vorkommende Formen in Anmerkungen am Fufse der Seiten anzuführen, häufiger Gebrauch gemacht hat. Wir sind jedoch der Meinung, dafs er noch nicht weit genug gegangen ist und dafs jedenfalls in einer neuen Auflage noch eine grofse Anzahl Formen und Bemerkungen aus dem Texte verschwinden müssen[1]).

In der Anordnung der Deklination stimmt W. im wesentlichen mit seinen Vorgängern überein. Einzelne kleinere Abweichungen, z. B. die Behandlung der griechischen Wörter in einem besonderen Paragraphen am Schlusse der Deklination, können wir nur billigen. Dagegen halten wir es für unpraktisch, dafs die Subst. indecl., defect. (num. und cas.), abund. und die Wörter mit verschiedener Bedeutung im Sing. und Plur. nicht in einem besonderen Paragraphen, sondern bei den einzelnen Deklinationen aufgeführt werden. Auch können wir nicht einsehen, weshalb der Verf. die Besonderheiten der 2. Dekl. in zwei durch die Paradigmen der Substantiva auf *er* von einander getrennten Paragraphen behandelt hat. Endlich sind wir nicht damit einverstanden, dafs das Geschlecht von *oriens* u. ä. an einer Stelle, wo

---

[1]) Wir rechnen dahin die Formen *deabus* und *filiabus*, die Bedeutung von *operae* und *aquae*, die Bemerkung über den Vokativ der Gattungsnamen und Adjektiva auf *ius*, die Genetive *duumvirum* u. ä., *liberum*, *deum*, *fabrum*, die plur. tant. *gemini*, *fasti*, *armamenta*, *praecordia*, die plur. Formen *ioca* und *freni*, das Anomalum *balneum*, die Bedeutung von *comitia*, *ludi*, *horti*, die Flexion von *satur*, die Form *fraudium*, das Genus von *far*, *fel*, *tus*, *crus*, *margo*, *turbo*, *papaver*, *ubera*, *verbera*, *axis*, *postis*, die Genetive *murium*, *mensum*, *vatum*, die Flexion von *grus* und *sus*, die Bemerkungen über den fehlenden Plural von 13 einsilbigen Substantiven, die plur. tant. *renes*, *cervices*, *altaria*, *viscera*, der Gen. Plur. der Festnamen auf *alia*, die Bedeutung von *carceres*, *facultates*, *sales*, die Formen *superstite -um*, *pubere -um*, *aedile*, *trireme*, die ausführliche Behandlung des Abl. Sing. von *Apinas*, *Samnis* u. ä. (4 Fälle!), die Adjektiva abundantia, den Abl. Sing. von *locuples*, die Ablative *rogatu*, *permissu*, *promptu*, das sing. tant. *gelu*, die subst. abund. *ficus*, *laurus*, *pinus*, das Anomalum *tonitrus*, Formen wie *acie* = *aciei*, die Aufzählung der regelmäfsig steigernden Adjektiva auf *ilis*, die Steigerung von *providus* und *validus*, die Adverbia *firmiter*, *largiter*, *humaniter*, *maturrime*, *terna castra* u. ä., die Proportionalia, *utercunque*, *uterlibet* und *utervis*, die Präp. *abs*, *assentior* als Semideponens, das Averbo von *ex-*, *implico*, *frico*, *mico*, *exsto*, *neo*, *caleo*, *palleo*, *rigeo*, *sorbeo*, *vireo*, *urgeo*, *ferveo*, *strideo*, *aveo*, *coniveo*, *frigeo*, *fulcio*, *sarcio*, *esurio*, *vomo*, *scalpo*, *repo*, *elido*, *explodo*, *rodo*, *trudo*, *detendo*, *dispungo*, *excudo*, *verro*, *lambo*, *suo*, *respuo*, *dedisco*, von mindestens zwei Drittel der 29 incohativa verb. und nom., die Form *iuvaturus* und endlich die uneigentlichen Interjektionen wie *pax*, *indignum*.

man es gar nicht sucht, nämlich bei der Flexion der Adjektiva, und die Steigerung von *vetus* bei der Komparation der Wörter auf *er* statt bei der anomalen Komparation behandelt wird. — Gröfser sind die Abweichungen von der bisher üblichen Anordnung bei der Darstellung des Verbums. Nach einigen allgemeinen Bemerkungen über Genera, Tempora u. s. w. und über vok. und kons. Konjugation wird die regelmäfsige Konjugation behandelt, und zwar zuerst der Präsensstamm. Es werden die von diesem Stamme abgeleiteten Formen aufgeführt, darauf folgen die Paradigmen der vier Konjugationen im Präsensstamme, und zwar nebeneinander (auf der linken Seite die A-, E- und I-Konj., auf der rechten die Konj. mit auslaut. Kons., u und i), den Schlufs bilden Bemerkungen zur Flexion des Präsensstammes und über das Verhältnis des Präsensstammes zum Verbalstamm. In ähnlicher Weise wird der Perfekt- und Supinstamm der vier Konj. behandelt, und zum Schlusse wird eine Übersicht über die Flexion der vier Konj. gegeben. Diese Anordnung wird sich bei einer systematischen Wiederholung der Konjugation auf einer späteren Stufe praktischer erweisen als bei der ersten Einübung, wo die Rücksicht auf die Übungsbücher eine getrennte Behandlung der einzelnen Konjugationen nötig macht. Jedenfalls aber würden die Bemerkungen über den Unterschied des Präsens- und Verbalstammes und die ausführliche Darstellung der Bildung des Perfekt- und Supinstammes besser die Einleitung zu dem Verzeichnisse der Verba nach ihren Stammformen gebildet haben. — Am Schlufs der Formenlehre wird eine Übersicht über die Präpositionen, Konjunktionen, Interjektionen und die Wortbildung gegeben.

Die Darstellung endlich zeichnet sich durch Übersichtlichkeit, Kürze und, wie es bei dem Verf. nicht anders zu erwarten ist, durch wissenschaftliche Korrektheit aus. Ein grofser Übelstand des Buches fällt aber sofort beim ersten Blicke ins Auge. Das ist der kleine Druck der Formenlehre. Es sind nämlich nicht blofs die Anmerkungen, sondern auch sämtliche Paradigmen und Zusammenstellungen (z. B. auch die sog. unregelm. Verba), kurz etwa neun Zehntel der Formenlehre in Petit gesetzt. Wie klein der Druck ist, kann man daraus erkennen, dafs die sämtlichen Zahlwörter in vier Kolumnen auf einer Seite abgedruckt sind. Fett gedruckt sind die Ausgänge der Paradigmen in der Deklination. Zweckmäfsiger wäre jedoch diese Hervorhebung auf das erste Paradigma jeder Deklination und die davon abweichenden Ausgänge beschränkt und dafür auch bei den entsprechenden Ausgängen der Konjugation und bei anderen besonders wichtigen oder von der Regel abweichenden Bildungen fetter Druck angewendet worden. Auch in den Überschriften vermifst man öfter die notwendigen Druckunterschiede, z. B. ist die Überschrift „Dritte Deklination“ nicht gröfser gedruckt als die Unterabteilung

„Bemerkungen zu den Substantiven mit Mutastämmen". — Aber auch abgesehen von diesen Äufserlichkeiten haben wir mancherlei an der Darstellung W.s auszusetzen, und zwar am meisten da, wo er am weitesten von der gewöhnlichen Behandlungsweise abweicht. Der schwierigste Teil der lat. Formenlehre ist die 3. Dekl., und von der Art, wie dieser Teil in einer Grammatik behandelt ist, kann man mit ziemlicher Sicherheit einen Schlufs auf das übrige machen. Die Darstellung nun, welche die 3. Dekl. bei W. gefunden hat, ist zweifellos, vom wissenschaftlichen Standpunkte aus betrachtet, korrekt, aber vom praktischen Standpunkte aus vermögen wir uns mit derselben nicht zu befreunden. W. unterscheidet zwischen Muta- (§ 23—25), semivok. (§ 26—28) und vok. Stämmen (§ 29—32). In jedem Abschnitte stehen an der Spitze Bemerkungen über die Bildung des Nom. Sing. und über das Genus, dann folgen die Paradigmen, darauf Bemerkungen über Unregelmäfsigkeiten. Den Schlufs des Ganzen bilden Bemerkungen über Unregelmäfsigkeiten der 3. Dekl. überhaupt. Gegen diese Behandlung läfst sich, abgesehen von der davon abweichenden Anordnung der Übungsbücher, zunächst geltend machen, dafs sie in der Einleitung einen besonderen Paragraph über die Einteilung der Konsonanten erfordert und dafs der Schüler die Neutra auf *al* und *ar* nicht als vokalische Stämme erkennen wird. Wichtiger aber ist, dafs nach dieser Einteilung der Stämme auch die Regeln über die Bildung des Gen. Plur. bestimmt werden. W. sagt nämlich in § 22, dafs die kons. Stämme *um* haben aufser den auf 2 Konsonanten auslautenden Stämmen. Genauer lehrt er dann in § 25, dafs die Mutastämme *um* haben aufser den einsilb. Labialstämmen (ausgen. *opes*), den Dentalstämmen auf *ant* und *ent* (ausgen. *parentes*) und *fauces*, *optimates*, *penates*, *lis*, *fraus*, in § 28, dafs die semivok. Stämme *um* haben aufser den Wörtern auf *er*, deren Stamm durch Ausstofsung des *e* auf 2 Konsonanten endet (ausgen. *pater*, *mater*, *frater*), und endlich in § 31, dafs die vok. Stämme *ium* haben aufser *iuvenis*, *canis*, *sedes* und (*um* und *ium*) *mensis*, *vates*. Wer diese Regeln für einfach und zweckmäfsig hält, der vergleiche damit z. B. die Kleine Grammatik von Harre, wo in § 11 gelehrt wird: „Die Wörter mit mehreren Konsonanten vor dem Ausgang und die Gleichsilbigen haben *ium* aufser *patrum*, *matrum*, *fratrum* — *canum*, *senum*, *iuvenum*" und in § 12: „Die Neutra auf *e*, *al* und *ar* haben (im Abl. Sing. *i*, im Nom. Plur. *ia*) im Gen. Plur. *ium*". Noch weniger Beifall wird die Feststellung des Genus auf Grund der genannten Teilung finden. An drei verschiedenen Stellen (§§ 23, 26, 29) giebt W. Bestimmungen, die kurz zusammengefafst so lauten: Die (im Nom. und Gen. Sing.) gleichvokalischen Mutastämme sind Feminina aufser 8 Masculinis, die ungleichvokalischen sind Masculina aufser 3 Neutris; die langvokalischen Semivokalstämme sind Masculina aufser den Abstrakten auf *io*, *caro*, *linter* (Feminina!) und 12 Neutris, die kurzvokalischen

mit (im Nom.) schwindendem Endkonsonanten sind Feminina aufser 4 Masculinis, die kurzvokalischen mit beibehaltenem Endkonsonanten sind Neutra aufser *sal*, denen auf *is* und *er* (Masculina! ausgen. *iter*, *papaver*, *cadaver*, *uber*, *verber*) und 2 Femininis; die vokalischen Stämme sind Feminina aufser denen auf *e*, *al -ālis-*, *ar -āris-* (Neutra!), denen auf *nis* und 9 auf *is* (Masculina!). Wir bezweifeln, dafs ein Lehrer den Versuch machen wird, Sextanern oder Quintanern diese Regeln beizubringen, und wenn er es wagen sollte, es zum zweiten Male thun wird. Das einzige Gute an dem Abschnitte über das Genus sind die Beispiele (z. B. *pax certa* sicherer Friede), die freilich die Regeln selbst nicht überflüssig machen. Auch die allgemeinen Genusregeln könnten und müfsten eine Vereinfachung erfahren. Statt der Regeln unter A a. b. und B 1. 2. 3 genügen die Bestimmungen: Wörter, die eine männliche Person bezeichnen, und die Flufsnamen sind Masculina; Wörter, die eine weibliche Person bezeichnen, und die Baumnamen sind Feminina. Die Länder- und Städtenamen auf *us* werden am zweckmäfsigsten bei der 2. Dekl. erledigt. — Diesen Mängeln gegenüber sind die Ausstellungen, die wir sonst zu machen hätten, von untergeordneter Bedeutung und können den Wert des Buches nicht wesentlich beeinträchtigen. Mit Rücksicht auf den uns zur Verfügung stehenden Raum sehen wir deshalb auch davon ab, sie im einzelnen anzuführen, und wenden uns zu dem bedeutsameren und für den Schulmann wie Philologen interessanteren zweiten Teile des Buches, zu der von Schmalz bearbeiteten Syntax.

Bei der Abfassung des Buches ist für Sch. besonders der Grundsatz mafsgebend gewesen, die lat. Grammatik solle eine Schule der Logik sein, und damit sie das in höherem Grade sei, als sie es bisher gewesen ist, hat er zunächst die Anordnung der bei weitem meisten bisherigen Schulgrammatiken verlassen und statt einer Lehre von der Kongruenz der Satzteile, den Kasus und den Tempora und Modi eine wirkliche Satzlehre zu liefern unternommen. Wie weit ihm dies geglückt ist und was er dadurch erreicht hat, wird eine dispositive Inhaltsübersicht zeigen, die den Fachgenossen um so willkommener sein wird, als der Verf. es versäumt hat, selbst eine solche, bei der Art seines Buches besonders wünschenswerte Übersicht zu geben. Nach einigen einleitenden Bemerkungen über den Satz und die Satzarten bespricht Sch. **A**) den einfachen Satz, und zwar **I**) das Subjekt und Prädikat (Verb. fin., Subjektswort, Impers., man); **II**) die Beziehung des Prädikats auf das Subjekt; **III**) die Bestimmungen zum Subjekt (und Nomen überhaupt), und zwar **a**) die Apposition, **b**) das adj. Attribut, **c**) das attr. Particip, **d**) den attr. Genetiv, und zwar **1**) den Gen. definitivus, **2**) den Gen. poss. (einschl. bei *proprius* etc.), **3**) den Gen. subi. und obi. (einschl. bei Part. und Adj.), **4**) den Gen. und Abl. qual., **5**) den Gen. part., **e**) attr.

präpos. Wendungen; **IV**) die Prädikatsbestimmungen, **a**) durch einen Objektskasus, und zwar **1**) durch den Accusativ, **2**) durch den Dativ (*α*) des entf. Objekts, *β*) der beteil. Person oder Sache), **3**) durch den Genetiv (bei *meminisse*, *pudet*, *refert*, *accusare* etc.), **b**) durch adverb. Kasus mit oder ohne Präposition, und zwar 1) durch den soziativen Ablativ: Abl. causae (einschl. bei *dolere* u. ä., *fido*, *fretus* und *contentus*), modi, comitativus, respectus (einschl. des Sup. II), mens. (einschl. bei *metiri*, *iudicare*, *dignus*), pretii, **2**) durch den Instrumentalis: Abl. instr. (einschl. Abl. copiae, bei *utor* etc., *nitor* und *contineor*, *opus est*), **3**) durch den Separativus: Abl. comp., Abl. sep. (ohne, ohne und mit, mit Präp.), **4**) durch den Lokativus und Orts- und Zeitbestimmungen überhaupt: auf die Frage wo?, wohin? (einschl. Sup. I), woher? wann? u. s. w., **c**) durch Prädikativa, **1**) durch veränderliche Prädikativa, und zwar (nach einem Paragraph über die Kongruenz) *α*) als Subjekts- und Objektspräd. (Subst. person., Adjekt., Part. coni.), *β*) als Subjektspräd. (bei *esse* etc., *appellari* etc., als Abl. abs.), *γ*) als Objektspräd. (bei *appellare* etc., das Part. Präs. bei *videre* etc., das Part. Perf. bei *habere* etc., das Gerund. bei *dare* etc., der Acc. des Ausrufs, der 2. Abl. bei *utor*), **2**) durch das unveränderl. Prädikativum, und zwar *α*) durch den Gen. qual., poss., part., Gen. und Abl. pretii, *β*) durch den Dativ bei *esse*, *dare* etc., *mittere* etc. Im Anschlufs an den einfachen Satz behandelt Sch. den Infinitiv und das Gerundi(v)um, und zwar nach einigen allgemeinen Bemerkungen **I**) das Gerundium und Gerundivum, **II**) den (Acc. c.) Inf. **a**) als Obj., **b**) als Subjekt, wozu **c**) einige Zusätze treten. Hierauf bespricht er **B**) die Satzbeiordnung, und zwar **I**) das Asyndeton, **II**) die Koordination. Daran schliefst sich **C**) die Satzunterordnung, und zwar **I**) Modi und Tempora, und zwar **a**) der Indikativ, **1**) als Modus, **2**) die Zeiten des Indikativ, *α*) allgemein, *β*) im bezog. Gebrauch, **b**) der Konjunktiv (und Imperativ), **1**) in Hauptsätzen, **2**) in Nebensätzen, und zwar *α*) der Konj. der fremden Meinung, *β*) der bezog. Gebrauch, *γ*) der selbst. und bezog. Gebrauch, *δ*) der nur selbst. Gebrauch, *ε*) die Nebensätze 2. Grades, *ζ*) die Abhäng. vom Verb. infin., *η*) die Verwandelung von ind. Nebensätzen in konj.; **II**) die Arten der Nebensätze, **a**) Frages., **1**) Fragehaupts., **2**) Fragenebens., **b**) Relativs., **1**) Entstehung, **2**) ind. Relativs., **3**) konj. Relativs., **4**) korrel. Satzverhältnis, **5**) rel. Anschlufs, **c**) Konjunktionss., **1**) ohne Konjunktion und mit *ut* etc., und zwar *α*) Wunschsätze ohne Konj., *β*) Wunschs. nach „fürchten", *γ*) Wunschs. mit *dum*, *δ*) Konzessivs., *ε*) Aufforderungss. und Absichtss. mit *ut* und *ne*, *ζ*) Absichtss. mit *quo* und *quominus*, *η*) Konsekutivs., *ϑ*) *quin*sätze, **2**) mit *quod*, *α*) als Subj. oder Obj., *β*) als Obj., *γ*) *quod* = weil, *δ*) *non quod*, *ε*) *habeo quod* u. ä., **3**) *quam*, *α*) als Korrelativum, *β*) nach Komparativen (*non minus quam*, *postquam*, *priusquam*), **4**) *dum*, *quoad*, *donec*, **5**) *cum* und *quoniam*, *α*) *cum* in Bez. auf

Subst., *β*) *cum* ohne Bez. auf Subst., und zwar **aa**) identicum, **bb**) mit temp. Inhalt (Ind. — Konj.), **cc**) mit kaus. Inhalt, **dd**) mit konz. Inhalt, *γ*) *quoniam*, **δ**) *si*. Den Schlufs der Satzlehre bildet die Oratia obliqua. Ein grammatisch-stilistischer Anhang behandelt **I**) Eigentümlichkeiten im Gebrauche der Redeteile, **II**) die Wortstellung, **III**) den Satzbau. So sieht das Gebäude aus, das Sch. für die Zwecke der Schule errichtet hat. Dafs durch die von ihm gewählte Anordnung die Einprägung der grammatischen Regeln leichter erreicht und die richtige Anwendung derselben sicherer erzielt werden wird als nach der alten Methode, wagen wir nicht zu behaupten, aber wir glauben auch nicht, dafs die neue Art, von einem besonnenen Lehrer gehandhabt, irgend gröfsere Schwierigkeiten bereiten werde. Wissenschaftlich steht sie jedenfalls höher und wird auch, was der Verf. will, indem sie den Schüler nötigt, sich immer die Bedeutung der einzelnen Satzteile klar zu machen, seinen Geist in strengere Zucht nehmen. Auch mit der Anordnung im einzelnen können wir uns fast durchweg einverstanden erklären. Nur hätten wir gewünscht, dafs bei Besprechung des Separativus nicht mit dem Abl. comp. begonnen und dafs der § 255 (*nemo est qui nesciat* u. ä.) nicht durch die beiden Paragraphen von den nachzeitigen Handlungen und der Kons. temp. des Präs. hist. und Perf. Präs. von der Hauptregel der Kons. temp., für die er ja nur einen Beleg bildet, getrennt worden wäre. Auch wird man in dem Abschnitte über den Gebrauch des Infinitivs ungern die Regel über den Unterschied des Inf. Präs., Perf. und Fut. vermissen, die erst im nächsten, von den Tempora handelnden Abschnitte angeführt wird. Die Übersicht endlich über die einzelnen Teile würde klarer sein, wenn im Texte der fette Druck konsequenter gehandhabt worden wäre. Im allgemeinen sind nämlich fett gedruckt die Stichwörter der unter einer gemeinsamen Überschrift zusammengefafsten Hauptteile. Nun findet sich aber nicht nur das Stichwort desselben Hauptteils wiederholt fett gedruckt, sondern es ist öfter das Stichwort der Unterteile ebenso gedruckt wie das des Hauptteils. Zuweilen ist auch nicht das richtige Stichwort hervorgehoben. Aufserdem wird die Übersicht über die Disposition noch dadurch beeinträchtigt, dafs in manchen Paragraphen der fette Druck nicht zur Andeutung des Inhalts, sondern zur Hervorhebung wichtiger Wörter und Bezeichnungen angewendet ist, ohne dafs man den Grund einsehen könnte, weshalb gerade diese Wörter hervorgehoben sind und nicht auch oder vielmehr andere.

Eine wertvolle Ergänzung der logischen Anordnung der sprachlichen Erscheinungen bildet die Erklärung derselben. Der Verf. will nämlich nicht das „fertige Gesetz der Sprache unvermittelt hinstellen“, sondern sucht die sprachlichen Erscheinungen einerseits durch das Zurückgehen auf ihren Ursprung und den Nachweis ihrer Entwickelung, anderseits durch den Hinweis auf

ähnliche Erscheinungen der deutschen Syntax zu erklären. Allerdings nähert sich infolge dieser vorausgeschickten Erklärungen die Grammatik öfter der Breite einer mündlichen Auseinandersetzung und erschwert die Einprägung der grammatischen Thatsachen. Es dürfte sich deshalb empfehlen, in einer neuen Auflage den eigentlichen Lernstoff durch den Druck vor den Erläuterungen hervorzuheben.

Was den Stoff selbst anbetrifft, so hat Sch. mit Recht sich auf den klassischen Sprachgebrauch beschränkt, jedoch nicht unterlassen, in eingeklammerten Anmerkungen auf die Weiterbildung klassischer Ausdrucksweisen in der späteren Latinität hinzuweisen. Seltenere Konstruktionen und unwichtigere Erscheinungen sind im allgemeinen, so weit sie nicht zur Erklärung anderer Konstruktionen nötig erschienen, übergangen worden, doch finden sich hie und da Wendungen und Regeln, mit denen man das Gedächtnis des Schülers nicht belasten sollte[1]).

Der Darstellung mufs man im allgemeinen Übersichtlichkeit nachrühmen, besonders sind bei Aufzählung einzelner Konstruktionen in recht übersichtlicher Weise die lateinischen Ausdrücke einerseits und die deutschen anderseits unter einander gestellt worden. An manchen Stellen hätte der Verf. freilich durch gröfsere Übersichtlichkeit das Gedächtnis des Schülers unterstützen können, z. B. § 143, 1, A. 3; § 143, 3, A.; § 148, 2, 2. und 3. Abs.; § 160, A.; § 210, 3. Abs.; § 284, b, 3. Abs. — Dafs die Richtigkeit der syntaktischen Angaben und Erklärungen bei einem Forscher wie Schmalz kaum etwas zu wünschen übrig läfst, ist selbstverständlich; nicht weniger aber zeichnen sich die Regeln durch Klarheit und Kürze aus. Bei einer Anzahl von Stellen erscheint uns freilich die Auffassung bedenklich, die Regel ungenau oder unzweckmäfsig; doch würde die Aufzählung derselben mit unseren Verbesserungsvorschlägen zu viel Raum in Anspruch nehmen und schliefslich mehr für den Verf. als für die übrigen Leser dieser Zeitschrift von Interesse sein. Für die Beurteilung des Buches sind jene Mängel jedenfalls nicht von wesentlicher Bedeutung.

Hinsichtlich der Musterbeispiele hat sich der Verf. ein

---

[1]) So der trans. Gebrauch von *pervadere* und *percurrere*, *caritas tua* (= *tui*), *hi* oder *qui utrique*, *epistulis lacessere*, *incommodis conflictari*, *occupationibus implicari*, der Abl. auf die Frage wo? beim Briefdatum, *luci* = am Tage, *in* c. abl. bei eigentlichen Zeitbegriffen, der prädik. Gen. und Dativ bei *ducere*, der Nom. c. inf. bei *audior*, *reperior*, *invenior*, *nuntior*, das Präs. bez. Imperf. statt des deutschen Perf. bez. Plqpf. in *rex amatur*, *mons tegitur* und *oppidum muniebatur*, *concedere*, *permittere* und *impedire* c. inf. Anderes gehört mehr in die Stilistik als in die Grammatik, z. B. die Ersetzung eines deutschen Genetivs oder präp. Ausdrucks durch ein adj. Attribut und umgekehrt eines deutschen Adjektivs durch einen Genetiv, Wendungen wie *patriae salutem anteponere* (*saluti*) *patris*, die Wiederholung des Beziehungswortes im Relativsatze.

hohes Ziel gesteckt: er will kurze, nach Form und Inhalt für die betreffenden Stufen verständliche und lehrreiche, leicht lernbare und aus klassischen Schriftstellern geschöpfte Sätze geben. Im ganzen wird man mit der Auswahl auch zufrieden sein können; nur wird mancher bedauern, dafs die dem Schüler vertrautere Nepos- und Cäsarlektüre weniger herangezogen ist, als es sonst wohl geschieht — der Verf. hält es nämlich für unpädagogisch, den Schülern toujours perdrix vorzusetzen —, und statt dessen mehr die Schriften Ciceros, selbst die selten in der Schule gelesenen, benutzt worden sind. War ein Beispiel aufserhalb des Zusammenhangs nicht recht verständlich, so hat der Verf. vorgezogen, statt dasselbe durch leichte Änderungen verständlich zu machen, die nötige Erläuterung in einem deutschen Zusatze zu geben, z. B. *Qualis artifex pereo* (ruft Nero aus); *Oblivisci nihil soles nisi iniurias* (Cicero zu Cäsar).

Unser Urteil über die beiden Teile des Buches fassen wir schliefslich in folgenden Worten zusammen: Während der erste Teil sich nicht wesentlich und nicht zu seinem Vorteile von den neueren Schulgrammatiken unterscheidet, zeichnet sich die Schmalzsche Syntax vor den meisten übrigen Lehrbüchern durch eine ebenso wissenschaftliche als geistschulende Methode aus und entbehrt auch nicht die guten Eigenschaften ihrer älteren Schwestern. Kleinere Mängel, die sich noch in beiden Teilen finden, werden sich bei einer neuen Auflage leicht beseitigen lassen; die Formenlehre mufs aber aufserdem gröfseren Druck erhalten und in dem die 3. Dekl. behandelnden Abschnitte eine Umarbeitung erfahren, wenn sie die Verbreitung des Buches nicht hemmen soll.

Mülheim an der Ruhr. H. Fritzsche.

M. Wetzel, Selbständiger und bezogener Gebrauch der Tempora im Lateinischen. Zugleich eine Entgegnung auf die gleichnamige Schrift von Dr. H. Lattmann. Paderborn, F. Schöningh, 1890. IV u. 106 S. 8. 2,20 M.

Die vorliegende Abhandlung bietet, wie sich das bei einem Forscher wie Wetzel von vornherein erwarten läfst, mancherlei Anregung und Belehrung. So wird Kap. 2 gegen Lattmann nachgewiesen, dafs nach logischem Perfekt in iterativen Sätzen die präteritale Consecutio die Regel ist, alle abweichenden Stellen aber sich auf andere Gründe zurückführen lassen. Kap. 4 handelt eingehend und mit Beiziehung aller ciceronischen Stellen über den Gebrauch selbständiger Zeiten in einer von einem Präteritum abhängigen Rede; dabei ergiebt sich, dafs Cicero in solchen Fällen durch Haupttempora nur die Handlungen ausdrückt, denen diese Tempora vom Standpunkte der Gegenwart des Schriftstellers zukommen, so z. B. in Sentenzen. S. 31 wird gegen Lattmann ge-

zeigt, dafs Konj. und Inf. perf. auch in Abhängigkeit von einem Futur präteritale Consecutio haben, und so wird in der reichhaltigen Schrift noch manches richtig gestellt. Aber in verschiedenen und gerade in prinzipiellen Punkten vermag ich dem Verf. nicht beizustimmen. Während L. reinlich zwischen selbständigem und bezogenem Gebrauche scheidet, schiebt W. bedenkliche Abstufungen und Mittelglieder ein. Nehmen wir z. B. in Anschlufs an W. S. 11 (vgl. Sest. 74) die Sätze: 1. *creditum est*, *discessum est*; 2. *credebatur*, *discessum est*; 3. *quod credebatur*, *discessum est*; 4. *cum crederetur*, *discessum est*, so sieht L. in dem Imperf. von 2—4 gleichmäfsig bezogenen Tempusgebrauch, während W. nur für 4. volle Relativität zugesteht. In 2. sei allerdings das Tempus des *credebatur* durch die Rücksicht auf *discessum est* hervorgerufen (vgl. S. 59 Note), aber das beweise nur eine „praktische Relativität" im Sinne Hales [1]), die sich mit der absoluten Bedeutung der Nebentempora sehr wohl vertrage. Danach wäre also das Tempus absolut und zugleich in gewissem Sinne relativ; dabei fängt aber das „Nebelland" an, in dem keine klare Unterscheidung mehr möglich ist. Entweder ist ein Tempus relativ oder absolut gebraucht, ein Mittelding giebt es nicht. Demnach sehe ich mit L. auch in Satz 2 in *credebatur* bezogenes Tempus (ebenso natürlich in einem Impf. oder Plusqupf. vor *cum* inversum; die von W. S. 8 gegebene Umformung eines solchen Satzes zeigt allerdings in Auffassung und Konstruktion einen wesentlichen Unterschied, aber doch nicht in dem temporalen Verhältnis). Ebensowenig vermag ich einzusehen, dafs *quod credebatur* und *cum crederetur* verschiedene Abstufungen der temporalen Beziehung zeigen, dafs also erst in dem letzteren Falle infolge einer durch den Konj. hervorgerufenen „Verringerung der Objektivität" eine volle „gesteigerte" Relativität eintrete. Mir erscheint der Grundsatz L.s vollberechtigt, dafs die temporale Beziehung von dem modalen Ausdrucke ebenso unabhängig ist wie von dem syntaktischen Verhältnisse. Natürlich stimme ich nun auch nicht mit W. überein, wenn er in indikativischen *cum*-Sätzen absoluten, in konjunktivischen relativen Tempusgebrauch zu erkennen glaubt und so (wenn auch mit wesentlichen Einschränkungen) im Kerne auf die Hoffmannsche Theorie zurückkommt. Bei *cum* c. indic. erscheint ihm eine relative Auffassung des Tempus geradezu unmöglich; „denn eine Handlung, welche die Zeit der Haupthandlung bestimmt,

[1]) The cum-constructions, Ithaca N. Y. 1887 S. 19. Dafs H. seine „praktische Relativität" so verstanden wissen will, wie W. sie auslegt, glaube ich nicht; ebensowenig, dafs er „einen streng relativen Gebrauch des Impf. und Plusqupf. leugnen" will (vgl. oben S. 354). Nach meiner Ansicht steht H. wesentlich auf dem Standpunkte Lattmanns, wie auch W. S. 4 selbst andeutet; dafs er auf den Ausdruck „praktisch" keinen Wert legt, zeigt ja auch die von W. selbst citierte (S. 23 Note) Auslassung Hales Amer. Journ. of Philol. IX S. 170, wo er dieses Attribut ganz fallen läfst.

kann nicht erst selbst hinsichtlich ihrer Zeit durch die Haupthandlung bestimmt sein; wir würden uns ja sonst im Zirkel bewegen" (S. 5). Aber dann dürfte W. S. 60 auch nicht von einer relativen Bedeutung des Plusqupf. bei *postquam*[1]) reden, dann mufs er auch in Sätzen wie Rosc. Am. 100 *quae si prodierit atque adeo cum prodierit . . audiet* das Fut. II. als selbständiges Tempus fassen, — was mir freilich nicht möglich erscheint. Gewifs ist der Temporalsatz zeitbestimmend für den Hauptsatz, aber indem zugleich wieder das Verhältnis der Gleichzeitigkeit oder Vorzeitigkeit zu jenem gegeben werden mufs, wird die Wahl des bestimmten Tempus wieder durch die Zeitlage des Hauptsatzes bedingt (vgl. L. S. 60).

Ebensowenig wie mit diesen Abstufungen vermag ich mich mit der Unterscheidung von subjektiver und objektiver Relativität zu befreunden. Ein deutliches Beispiel dafür, was W. damit meint, liefert die Consecutio bei regierendem Praes. historicum. In einem Satze wie *quae perspexisset, renuntiat* sieht W. objektive, in *quae perspexerit, renuntiat* subjektive Relativität; denn in jenem Falle sei die Handlung des Nebensatzes vom Standpunkte der Gegenwart betrachtet, in diesem aber vom Standpunkte der Zeit der Handlung des Hauptsatzes, in die sich der Sprechende im Geiste lebhaft versetzt denke (vgl. S. 25). Nun, dann liegt eben eine gesteigerte Lebhaftigkeit der Auffassung vor, die dem Redenden auch die schon vergangenen Nebenhandlungen als gleichzeitige Vorgänge erscheinen läfst, aber die Art der temporalen Beziehung ist keine andere wie sonst. Man könnte höchstens von einem subjektiven und objektiven Standpunkte des Redenden sprechen, aber nicht von verschiedenen Arten der Relativität.

In allen übrigen Fällen kann ich aber nicht einmal diesen subjektiven Standpunkt des Redenden zugeben. Subjektive Relativität sucht nämlich W. auch in der Consecutio der Futura, und zwar, wenn ich ihn recht verstehe, etwa nach folgendem Räsonnement. Wenn in einem Satze wie *experietur, quam caduca fortuna sit* die Gleichzeitigkeit mit *experietur* durch das Praes. *sit* ausgedrückt werde, so sei das eben nur möglich, wenn der Re-

[1]) Allerdings soll das hier wieder nur „praktische Relativität" sein; aber das ist doch auch Relativität, während W. S. 5 im Einklang mit seinen oben gegebenen Deduktionen folgerichtig für streng temporale Nebensätze absoluten Tempusgebrauch verlangt. Ich meine noch immer, dafs Impf. und Plusqupf. bei *postquam* in einfachem und gewöhnlichem Sinne bezogen gebraucht sind. Und zwar sind sie in den allermeisten Fällen auf das Verbum des Hauptsatzes bezogen; wenn es mir aber Liv. 2, 7, 3 *postquam illuxit nec quisquam hostium in conspectu erat* natürlicher erschien, *erat* temporal dem sachlich und syntaktisch näher stehenden *illuxit* anzuschliefsen, also immerhin doch bezogenen Gebrauch anzunehmen, so vermag ich nicht einzusehen, wie W. (S. 5 Note) daraus den Schlufs zieht, ich müfste in Fällen wie *postquam nemo hostium in conspectu erat* nun „konsequenterweise" Selbständigkeit des *erat* annehmen.

dende die Handlung des Nebensatzes vom Standpunkte der Zeit der Handlung des Hauptsatzes betrachte; denn bei objektiver Relativität, d. h. von dem Standpunkte der Gegenwart des Redenden aus würde man statt *sit* einen Konj. fut. erwarten. Aber diese Theorie erscheint mir teils zu künstlich (z. B. in einem Satze wie *cum prodierit, audies, quid dicat* würde subjektive und objektive Relativität vereinigt sein, würde der Redende also, jenachdem er den einen oder anderen Nebensatz ins Auge fafst, einen verschiedenen Standpunkt einnehmen müssen), teils durchaus nicht nötig. Gegenüber den Reihen *videbam, quid ageres, egisses, acturus esses* und *video, quid agas, egeris, acturus sis* fehlten neben *videbo* entsprechende Formen zum Ausdrucke der verschiedenen Zeitverhältnisse. Wenn man nun zum Ersatz die Formen *quid agas, egeris, acturus sis* heranzog, so geschah damit nichts anderes, als wenn wir im Deutschen schon beim Indikativ denselben Ersatz eintreten lassen, wo nur immer der Zusammenhang die Beziehung auf die Zukunft einigermafsen klar hervortreten läfst. Und betrachten wir denn in einem Satze wie „wenn er auftritt, wirst Du hören, was er sagt" die Handlungen der Nebensätze vom Standpunkte der Zukunft aus? Der Ersatz ist doch hier nicht anderer Art wie gelegentlich auch in Hauptsätzen, z. B. „wann kommst Du wieder?" (ähnlich auch nicht selten im älteren Latein; vgl. Draeger, Histor. Syntax I 286), in denen das Tempus kaum durch einen veränderten Standpunkt des Redenden wird erklärt werden können. Weshalb für die Zeitsphäre der Gegenwart nur eine subjektive Relativität zulässig sein soll (vgl. W. S. 23), ist mir nicht recht klar geworden. Endlich in Sätzen wie *quotiens cecidit, surgit,* sagt W. selbst, dafs „der Sprechende sich einen einzelnen Fall als gegenwärtig denkt" (S. 24); er rückt ihn also doch auf den „Standpunkt der wirklichen Gegenwart, die Zeit des Sprechens" und betrachtet ihn von da aus, — das wäre aber nach W.s Terminologie objektive Relativität. Nach alledem sehe ich natürlich keinen „prinzipiellen Unterschied in der präsentischen und präteritalen Tempusfolge" (W. S. 102).

§ 5 ff. sucht W. die bekannte Übereinstimmung der Tempora bei kongruenten und koinzidenten Handlungen zu erklären. Nach seiner Ansicht beruht dieselbe nicht auf der zeitlichen Kongruenz der Handlungen, sondern auf der engen Zusammengehörigkeit der Sätze (S. 48); wie in solchen Sätzen vielfach gleichsam nur eine gemeinsame Modusform erscheine (sog. Attractio modi) oder dieselbe Kasusform (z. B. *Platonem ferunt idem sensisse quod Pythagoram*) — ohne dafs jedoch eine äufserliche Attraktion anzunehmen wäre, sondern nur wegen ihrer engen Zusammengehörigkeit nehmen beide Sätze dieselbe Form —: ebenso sei es mit der gleichen Tempusform bei den genannten Handlungen. Diese Art der gleichen Tempusgebung dehnt W. nun aber weit aus, so auf die Sätze mit Modalitätsverben, die man fälschlich der Koin-

zidenz unterordne, die begriffsumschreibenden Relativsätze (unter richtiger Widerlegung von Lattmann, der hier die Tempusgleichheit mit dem Hauptsatz für zufällig infolge selbständiger Zeitgebung hält), ferner auf die meisten Sätze mit korrelativem oder verallgemeinerndem Relativ (*quicunque*, *quotienscunque* etc.), endlich auf viele Temporal- und Bedingungssätze. Alle diese Sätze, in denen „die eine Handlung die Voraussetzung oder Bedingung der anderen sei, mit dieser in kausalem oder konzessivem Zusammenhange stehe und bei derselben als Thatsache vorliege", nennt er korrelativ und stellt dafür folgendes Tempusgesetz auf:

I. gleichzeitige Handlungen werden immer durch gleiches Tempus ausgedrückt;
II. vorzeitige Handlungen im Nebensatze werden:
   a) bei übergeordnetem Praes., Impf. und Futur. durch das entsprechende die Vorzeitigkeit bezeichnende Tempus,
   b) bei übergeordnetem Perf. durch gleiches Tempus ausgedrückt (z. B. *quotienscunque me petisti*, *tibi obstiti*).

Hier bin ich mit vielem einverstanden; aber es gefällt mir vor allem nicht die Behandlung der Temporalsätze. Nach meiner Ansicht gehören nur die Sätze mit *dum*, *donec*, *quoad*, *quamdiu* zum Ausdruck der Gleichzeitigkeit hierher, insofern sie unter den Begriff der Kongruenz oder Koinzidenz fallen; alle anderen aber nicht. Ich mache dafür Folgendes geltend.

Zunächst mufs hier W. bedenklich viele Ausnahmen von seinem Gesetze zugestehen. Regel I wird S. 58 von ihm selbst für Temporalsätze (natürlich aufser denen mit Konjunktionen der Gleichzeitigkeit) aufser Kraft gesetzt. Unter Regel II fallen ferner alle die Stellen nicht, die ein Impf. (Plusqupf.) des Hauptsatzes neben Perf. des Nebensatzes oder ein Perf. des Hauptsatzes neben Impf. (Plusqupf.) des Nebensatzes haben (vgl. W. S. 60. 64. 77). Gewifs kann W. mit Recht sagen, dafs viele oder auch vielleicht die meisten dieser Stellen kein korrelatives Gedankenverhältnis zeigen, aber für alle Stellen trifft das doch nicht zu; vgl. z. B. Liv. III 44, 4 *postquam omnia pudore saepta animadverterat*, *ad crudelem superbamque vim animum convertit* (andere Stellen der Art kann man Hoffmann, Zeitpartikeln S. 33ff., für *antequam* und *priusquam* S. 175 finden); korrelativ fasse ich auch abweichend von W. Stellen wie leg. 2, 5. fam. 13, 1, 2 (S. 65). Verr. 2, 4, 87 (S. 77). Endlich müssen auch viele Stellen ausgenommen werden, die zwar korrelative Tempora zeigen (namentlich Perf. neben Perf.), aber keinen korrelativen Inhalt (vgl. S. 61. 65), — überall mufs man nach einer anderen Erklärung für das Tempus des Temporalsatzes suchen.

Ferner, trotz der zahlreichen Belegstellen, wie sie W. nament-

lich für *antequam* und *priusquam* giebt, vermifst man gerade solche Stellen, die einen durchschlagenden Beweis geben würden. Denn ein Perf. des Temporalsatzes neben Praes. des Hauptsatzes, ein Fut. II neben Futurum, ein Perf. neben Perf. (sowie die daraus sich entwickelnden konjunktivischen Formen) zeigt sich allerdings sehr häufig; aber diese Verbindungen erklären sich ebenso gut aus der sonst üblichen Auffassung. Beweisend für W. würden m. E. Stellen mit Ind. Plusqupf.[1]) neben Ind. Impf. sein, denn sie würden allein nach seiner Regel sich erklären lassen. Nun findet sich aber eine solche Verbindung bei *dum*, *donec*, *quoad* = „bis" gar nicht, und ebenso wenig bei *antequam* und *priusquam* (denn das iterative *priusquam erant recepti* Cic. dom. 78 beweist nichts, da es mit der üblichen Auffassung stimmt; vgl. übrigens noch unten); und darüber wird man sich kaum mit der Behauptung hinwegsetzen können, dafs das Zufall sei, da sich das Impf. im Hauptsatz überhaupt selten finde (es findet sich eben doch), oder dafs man zweifellos gesagt haben würde *provincia a proconsule obtinebatur, quoad ei . . successum erat* (ich würde wenigstens im letzten Satze nur *successum est* für richtig halten; vgl. Verr. 4, 87 *fiebat, donec . . . coegit*). Bei *ubi*, *ut*, *postquam*, *simulac* finden sich allerdings einzelne derartige Beispiele; aber teils sind es weniger als es nach W. S. 62 scheinen könnte (abgesehen davon, dafs die Beispiele mit *cum* nicht hierher gehören, sind inv. I 4. Sall. Cat. 16, 2 iterativ zu fassen und ebenso auch wohl Caes. b. c. 2, 9, 7), teils findet sich das Plusqupf. gerade bei diesen Konjunktionen auch neben anderen Tempora häufig genug, um ein gelegentliches Zusammentreffen mit einem Impf. nicht auffallend erscheinen zu lassen.

Nun könnte man ja denken, dafs wenigstens die iterativen Temporalsätze zu den sog. korrelativen Sätzen zu rechnen wären, denn sie stehen nicht nur in engster Verbindung mit dem Hauptsatze, sondern für sie ist auch die Verbindung Indik. Plusqupf. neben Indik. Impf. geradezu Regel. Indes gilt auch für sie wenigstens W.s Regel unter IIb nicht. W. stellt zwar S. 62 neben dem paradigmatischen *ubi gallus cecinit* (*cecinerat*, *cecinerit*), *surgimus* (*surgebamus*, *surreximus*) auch ein *ubi gallus cecinit, surreximus* in iterativem Sinne auf; aber es dürfte ihm doch wohl schwer fallen, diesen Fall zu belegen (bei Cic. und Caes. finde ich wenigstens nichts der Art). Der fragliche Satz kann, so viel ich sehe, nur von einer einmaligen Handlung gebraucht werden, der iterative Sinn würde ja gar nicht erkennbar sein. Überhaupt

---

[1]) Ein Konj. plusqupf. neben Konj. impf. (plusqupf.) des Hauptsatzes beweist nichts, da derselbe meist auf obliquer Auffassung oder sog. Attractio modi beruht und nirgends auf einen ursprünglichen Indik. plusqupf. zurückgeführt zu werden braucht; in vielen Fällen wird man auch den Konj. plusqupf. mit W. S. 72 erklären. Die Stellen mit Modus irrealis haben natürlich auch keine Beweiskraft.

mufs die Regel II b in ihrem Umfange wesentlich beschränkt werden; sie kann nur Anwendung finden auf iterative Sätze, in denen durch die einleitende Konjunktion oder das Pronomen oder sonst der iterative Sinn schon genügend angedeutet ist. Wie der Lateiner in Sätzen wie *saepe dixit, dicere solitus est* die schon anderweitig ausgedrückte Wiederholung im Tempus nicht mehr besonders ausprägt; wie in Sätzen wie *saepe audivi cum diceret* oder *quod cum fecissent, permulti saepe vicerunt* (Rab. Post. 10)[1]) auch im Nebensatze der sonst für die wiederholte Handlung übliche Indikativ aufgegeben wird: ebenso läfst man in Sätzen mit *quisquis, quicunque, quotienscunque, si quis* oder wo sonst die Wiederholung genügend ausgedrückt ist[2]), diese im Tempus des Haupt- und Nebensatzes unberücksichtigt (vgl. auch L. S. 105). Durch die Beschränkung auf iterative Sätze erklären sich dann auch die für W. (vgl. S. 87) auffallenden Stellen Sall. Iug. 5, 4 *quascunque urbes ... ceperat, ... dedit* und Cic. rep. 6, 6; hier liegt eben keine wiederholte Handlung vor, und deshalb ist das generelle Relativum neben dem Perf. des Hauptsatzes regelrecht mit dem Plusqupf. zum Ausdruck der Antecedenz verbunden[3]).

Der ganze Abschnitt über die korrelativen Sätze zeigt durch die reiche Sammlung von Belegstellen (namentlich aus Cic.) die Belesenheit des Verf.s. S. 70 hätten zu den Beispielen für *antequam* und *priusquam* mit Fut. II. noch hinzugefügt werden können Cic. inv. 2, 122. Sest. 5. fam. 16, 23, 2. Att. 8, 3, 5; auch ein paar Stellen mit Konj. plusqupf. fehlen. S. 65 oben gehören rep. 1, 23. Lael. 11. Cat. mai. 50 als Stellen mit dem Abl. mensurae in den vorhergehenden Absatz. Cat. mai. 10 steht *postquam*. Im folgenden ist Verr. 2, 5, 55 aus Versehen zweimal aufgeführt, für Tusc. 5, 106 ist 5, 116 zu lesen.

---

1) Mehr Stellen der Art (freilich vermischt mit anders gearteten) giebt Hale S. 232 ff.

2) So z. B. Cat. 1, 28 *nunquam in hac urbe, qui a re publica defecerunt, civium iura tenuerunt.* Sest. 140 *ii qui ... neglexerunt ... omnes fere ... dependerunt* u. s. w.

3) Deshalb würde ich auch Caes. b. g. 7, 28, 5 *eiecerant* mit β für *eiecerunt* lesen. Übrigens deutet auch W. den richtigen Sachverhalt S. 99 in seiner Bemerkung zu der eben citierten Stelle Cat. 1, 28 an, wenn er sagt: „Hätte Cicero an bestimmte Revolutionäre und ihre That gedacht, so würde er *defecerant* geschrieben haben.“ Natürlich; denn dann lag eine einmalige Handlung vor; der von W. betonte kausale Zusammenhang würde doch durch die Wahl des Modus (Konj.), nicht des Tempus ausgedrückt sein; bei *defecerunt* ist er m. E. ebensowenig berücksichtigt wie bei *defecerant*.

Geestemünde. Carl Stegmann.

Karl Brugmann, Grundrifs der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen. Zweiter Band: Wortbildungslehre (Stammbildungs- und Flexionslehre). Zweite Hälfte, erste Lieferung: Zahlwortbildung, Kasusbildung der Nomina (Nominaldeklination), Pronomina. Strafsburg, K. J. Trübner, 1890. S. 463 bis 846. 10 M.

Der erste Band dieses wichtigsten aller Werke auf dem Gebiete der indogermanischen Sprachwissenschaft seit langer Zeit ist von mir in dieser Zeitschrift 1886 S. 457ff., ebenso wie die erste Hälfte des zweiten Bandes daselbst 1890 S. 358ff angezeigt worden. In den genannten Teilen waren die Einleitung und die Lautlehre, ferner die Nominalkomposita, die reduplizierten Nominalbildungen, die Nomina mit stammbildenden Suffixen, endlich die Wurzelnomina vollständig behandelt worden. Die Flexionslehre sollte in einem folgenden zweiten Halbbande abgeschlossen werden. Letzteres hat sich nun nicht ermöglichen lassen. Aus verschiedenen Gründen erwies es sich als wünschenswert, dafs diese zweite Hälfte in zwei Lieferungen erscheine. Der hier vorliegenden ersten, welche die Zahlwortbildung, die Kasusbildung der Nomina (Nominaldeklination) und die Pronomina umfafst, soll im Laufe des Jahres 1891 die Schlufslieferung, über die verbale Stammbildung und Flexion handelnd, folgen.

Es liefs sich schon nach der Anlage des ersten Bandes voraussehen, dafs der für das Werk ursprünglich geplante Umfang nicht ausreichen würde. Es wären sonst grammatisch wichtige Partieen, die Nominal- und Verbalflexion, gegenüber der Laut- und Stammbildungslehre zu kurz gekommen. Die nun eingetretene Erweiterung, welche eine gründliche und vertiefte Behandlung sichert, ist jedenfalls nicht zum Schaden der Sache und wird den zahlreichen Freunden des grofsartigen Werkes willkommen sein.

Nachdem wir Brugmanns Werk im allgemeinen, seine Anlage, seinen Wert und seine Bedeutung für die Sprachwissenschaft in den früheren Anzeigen bereits zur Genüge gekennzeichnet und gewürdigt haben, mag für den vorliegenden Teil nur die kurze Bemerkung Platz finden, dafs er fast noch mehr als die früheren die geniale Kraft und bewundernswerte Leistungsfähigkeit des Verf.s, des Nachfolgers auf Georg Curtius' Lehrstuhl, erkennen läfst. Auch hier ist für die wissenschaftliche und vergleichende Grammatik für lange Zeit eine zuverlässige, jedem Forscher unentbehrliche Grundlage gegeben.

Gehen wir kurz auf den Inhalt ein. Die Zahlwortbildung macht den Anfang. Auch hier wie in den folgenden Abschnitten wird die Litteratur in einer Anmerkung zusammengestellt. Jedes einzelne Zahlwort, Cardinalia sowie Abstracta und Ordinalia, von 1 bis 1000 wird in seiner Formbildung durch die Reihe der indogermanischen Sprachen verfolgt. So werden für *eins* die Ableitungen des urindogermanischen pronominalen Elements *o̯i-* (gr.

οἰνός, *οἰνή*, lat. *oinos*, *oenos*, *unus*, umbr. *unu*, osk. *uin-*, air. *oen*, germ. got. *ains*, ahd. *ein*, lit. *venas*, preuſs. Acc. *ainan*, aksl. *inu*) und die Sprossen des urindogerm. Elements * *sem* (arm. *mi*, gr. *ἑν-* für * *ἑμ*, att. *εἷς*, Fem. *μία* aus * *σμια* vgl. *ἅπαξ* einmal, *ἁπλόος* einfach, lat. *simplex*, *singuli*, *semel*, *semper* in einem fort, stets, got. *simle* einst u. s. w.) mit beständiger Angabe der ursprünglichen Bedeutung der Worte übersichtlich aufgezählt; man vergleiche das zu gr. *δεύτερος* S. 469 Gesagte: *δεύτερος* bedeutete „abstehend von etwas, in Entfernung befindlich von etwas, in der Zeit, im Range nachstehend" (daneben *δεύτατος* — hier hätte indes m. E. die Superlativform eine Bemerkung verdient —), gehörte etymologisch zu *δεύομαι* und zu ai. *dura* fern, weit und rückte erst auf griechischem Boden in die Reihe der Ordnungszahlen ein, gewiſs infolge der lautlichen Ähnlichkeit mit *δύω*, *δύο*, letzteres ursprünglich vielleicht die Neutralform (S. 468). So wird eine Erklärung, wo sie überhaupt möglich ist, nirgends vom Verf. versäumt. Unter anderem erhalten wir hier S. 494 auch zum ersten Male Aufschluſs über den Wechsel von *c* und *g* in *vicesimus*, *vigesimus*, *tricesimus* u. s. w. Stolz in Jw. Müllers Handbuch II 2 S. 351 sagt nur „seltener vi*g*esimus" und erklärt S. 350 nur den Ausgang *-genti* statt *-centi* nach Thurneysen in KZ. 26, 312, wonach das *g* aus *k* zwischen ursprünglicher doppelter Nasalis sonans sich entwickeln muſste in *septingenti* und *nongenti*. Von diesen Formen aus hat das *g* sich analogisch weiter ausgebreitet und auch bei den Zehnern *vigesimus* und *trigesimus* Eingang gefunden. Aus diesen Proben mag man ersehen, wie sehr andere wissenschaftliche Darstellungen der griech. und lat. Formenlehre durch Brugmanns umfassende Arbeit ergänzt und erweitert werden.

Nach kurzer Musterung der Multiplicativa und Distributiva folgt die breit angelegte Entwickelung der Kasusbildung der Nomina S. 510—762. Da der Vokativ als Anruf auſser syntaktischer Beziehung zu den anderen Gliedern des Satzes stand und demnach kein eigentlicher Kasus war, so werden der indog. Ursprache nur 7 Kasus beigelegt: Nom., Acc., Gen., Abl., Dat., Lokativ und Instrumental. Obwohl die Einzelheiten des Kasusgebrauchs in der Syntax zur Darstellung gelangen sollen, spricht sich Verf. dennoch auch hier S. 514 in Kürze über die sog. Grundbedeutung derselben aus, untersucht, in welcher Weise im einzelnen die Kasus-, Numerus- und Genusbeziehungen Ausdruck fanden, ohne die schwierige Frage zu umgehen, auf welchem Wege die Deklinationsausgänge, wie sie für das Ende der urindog. Periode zu rekonstruieren sind, dazu kamen, das zu bedeuten, was sie bedeuteten. Auch er bekennt sich zu dem Satze, daſs jene Flexionselemente im allgemeinen ursprünglich ortsbestimmende Demonstrativa gewesen sein mögen. Wie im Lat. und Griech. das Nominativ *-s* vielfach zu einem Maskulinzeichen wurde, so das *-i*

des Nom. plur. Pluralzeichen wie das ähnliche Element *-s*. Natürlich wird hier auch der Erscheinung gedacht, dafs die Funktionen mehrerer Kasus an eine Kasusform sich knüpften, des sog. Synkretismus (522f.). Es folgt dann die Bildungsgeschichte der einzelnen Kasus der Reihe nach in dankenswerter Ausführlichkeit. Angeschlossen ist ein Kapitel über die Um- und Nachbildung ganzer Kasusgruppen in den einzelnen Sprachzweigen, die **Metaplasmen**. Gerade über diese Bildungen hat die neuere Richtung der Sprachforscher, der Brugmann angehört, und nicht zum wenigsten er selbst im Vereine mit Osthoff zuerst Licht verbreitet und die nun allgemein anerkannte Erklärung gegeben. Fast alle diese Metaplasmen beruhen auf proportionaler Analogiebildung oder, wie wir zu sagen pflegen, auf Ausgleichung zweier Formen, Kontamination oder Kombination. Die Gleichheit in zwei Formen eines Formensystems rief eine Übereinstimmung auch in anderen, bis dahin ungleichen Formen hervor. Die hierher gehörigen Fälle aus dem Griech. sind S. 726, die aus dem Lat. S. 727 zusammengestellt, z. B. *λέων, λέοντος* statt * *λέονος* nach *φέρων, -οντος* u. dgl. mehr, *Σωκράτην, Σωκράτου,* das Ineinanderschwanken der konsonantischen und der *i*-Deklination im Lat., vorbereitet durch altererbte Doppelheiten wie *noct- nocti-*, *civitat- civitati-*, das ursprünglich substantivische Neutrum *vetus* und *Venus* (Acc. *veterem, Venerem*), der Plural *vires*, wo der regelmäfsige Pluralnominativ *vis* im Satze oft undeutlich war, *jecur jecinoris* für * *jecinis*, *iter itineris*, das Aufgehen der *u*-Deklination in die *o*-Deklination u. a. — Diesem Abschnitte schliefst sich an die Ausbreitung der pronominalen Deklination auf die Adjektiva, vgl. lat. Genitivausgang *-īus*. Den Schlufs bilden die Pronomina; gebildet von den sog. Pronominalwurzeln haben sie flexivische Eigentümlichkeiten dreifacher Art: anderen Kasusausgang als die Nomina, stammerweiternde Elemente vor der eigentlichen Kasusendung, gewisse affigierte Partikeln. Die Pronomina werden nach der üblichen Einteilung in geschlechtige (Demonstrativa, Relativa cet.) und ungeschlechtige oder Personalpronomina in gleicher Art wie früher die Nomina durch alle Kasus hindurch betrachtet.

Besondere Erwähnung verdient eine sehr mühsame Beigabe, welche von des Verf.s Streben nach Übersichtlichkeit Zeugnis ablegt. Es sind die Tabellen zur Lehre von der nominalen Kasusbildung, welche allein 24 Seiten (S. 736—759) einnehmen, und eben solche zur Übersicht über die Lehre von der Deklination der geschlechtigen Pronomina S. 796—799, beide nach Stämmen geordnet: für die Nomina 1. *o*- 2. *ā*- 3. ī-, *i̯ē*- 4. *i*- 5. *u*- 6. *n*- 7. *r*- 8. *nt*- 9. *es*- 10. *i̯es*- und *u̯es*- 11. *ū*- *ūu̯*- *ī*- *ii̯*- *l̥*- *l̥l*- Stämme; 12. Stämme * *nāu̯*- Schiff, *ʒeu̯*- *ʒou̯*- Rind; für die Pronomina 1. *o*- 2. *ā*-Stämme. Für jeden Stamm wird ein Beispiel, wo dies möglich, oder mehrere, wo dies nötig, in 11 Kolumnen von links nach rechts (urindog., altind., avest., armen.,

griech., lat., ir., got., ahd., lit., aksl.), also durch alle Sprachzweige in allen Kasus des Sing., Dual und Plural durchdekliniert, so dafs eine Übersicht hergestellt wird, wie sie in dieser Art, in Bezug auf Vollständigkeit und in die Augen springende Deutlichkeit, wohl noch nirgends vorher versucht worden ist. Schon diese äufserst lehrreichen und nützlichen Tabellen, in denen Verf. grofse Schwierigkeiten im Interesse des Lehrzwecks überwunden, machen diesen Teil zu einem hervorragend wertvollen. Nur die Überschrift auf S. 798. 799 ist nicht zutreffend; es mufste die Überschrift von S. 797 wiederholt werden. Eine dritte Tabelle S. 834f. stellt die Deklination der Personalnomina in ähnlicher Weise zusammen.

Von der ungemeinen Sorgfalt des Verf.s zeugt auch in diesem Bande der fehlerfreie Druck.

Dafs abweichend von sonstiger Gepflogenheit der Sprachforscher auch eine Syntax zum Abschlufs des Werkes vorgesehen ist, erwähnten wir als eine rühmliche Ausnahme bereits in einer früheren Anzeige (Zeitschrift 1890 S. 361). Aber die Bearbeitung dieses für die erste zusammenfassende Syntax der indog. Sprachen bestimmten 3. Bandes hat der Verf. laut Vorwort an Herrn Prof. B. Delbrück in Jena abgegeben. Da II, zweite Hälfte 2. Lieferung sehr bald folgen soll, so wird das ganze Werk voraussichtlich in nicht allzu ferner Zeit vollendet sein, nachdem es schon in seinen Anfängen bei den Sprachforschern aller Nationen als eine sprachwissenschaftliche Encyklopädie ohne Gleichen mit stets wachsender Teilnahme aufgenommen worden ist.

Colberg. H. Ziemer.

M. Tullii Ciceronis de officiis libri tres. Nach Text und Kommentar getrennte Ausgabe für den Schulgebrauch von P. Dettweiler. Gotha, Fr. A. Perthes, 1890. Erste Abteilung: Text VIII u. 108 S.; zweite Abteilung: Kommentar 116 S. (die beiden Abteilungen sind nur zusammen verkäuflich). 2,25 M.

Der Verf. legt in der Vorrede die Ziele dieser Schulausgabe dar: er will keine philologische, sondern eine pädagogische Arbeit liefern, will zeigen, wie Ciceros Schrift den Zwecken des erziehenden Unterrichts dienstbar gemacht werden kann. Es ist eine tüchtige Leistung aus H. Schillers Schule, für die wir dem Verf. lebhaften Dank schulden.

Schon die Einrichtung des Textes dient dem Hauptziele, der inhaltlichen Durchdringung von Ciceros Gedanken, indem graphische Hülfsmittel „in gröfserem Umfange, als dies meines Wissens seither irgendwo geschehen ist“, benutzt werden. Nicht nur einfache Absätze sind in angemessener Zahl angewandt; es sind auch noch mehr in die Augen fallende dadurch hergestellt, dafs der Raum einer Zeile freigelassen ist, natürlich um die grofsen Hauptabschnitte zu kennzeichnen. Ferner finden wir die ver-

schiedenartigsten Lettern, neben dem gewöhnlichen Druck solchen mit Uncialen (in Rechtsformeln, wie III 70), einfach gesperrten, fetten, bei allen Citaten Kursivschrift. Ich wünschte, der Verf. wäre noch einen Schritt weiter gegangen und hätte inhaltliche Überschriften gesetzt, ein Wunsch, den ich schon in den Lehrpr. 26, 21 ff. begründet habe, und der in den bei Schöningh in Paderborn erschienenen Schulausgaben sehr hübsch erfüllt ist. Solche Überschriften wären bei dieser abstrakten Lektüre auch einem Primaner wohl zu gönnen. Ich möchte aber noch einen Grund hinzufügen. Es wird wohl auf unseren Gymnasien nirgends mehr möglich sein, die Schrift Ciceros vollständig zu lesen. Dann aber ist es wünschenswert, dafs man nicht (wie das wohl geschehen ist) mechanisch von vorn anfängt und ganz äufserlich durch das Ende des Semesters bestimmen läfst, wie weit man kommt. Man mufs vielmehr einen Durchblick durch das Ganze geben, Unrichtiges und Wertloses überschlagen, das nicht Gelesene kurz inhaltlich erzählen. Gerade für solches Lesen aber bieten die Inhaltsüberschriften eine ganz wesentliche Erleichterung, die jeder mit Freuden begrüfsen würde.

Dem Kommentar geht eine Einleitung voraus. Sie charakterisiert in wenigen Worten ohne gelehrte Notizen die philosophischen Schulen, deren Kenntnis Cicero voraussetzt, weist dann der Schrift de officiis ihren Platz in Ciceros Leben an und bespricht endlich die Bedeutung dieser Pflichtenlehre für die späteren Zeiten. Dabei wird die Übersetzung erwähnt, welche Friedrich der Grofse durch Garve anfertigen liefs. Vielleicht konnte (nach E. Zeller, Friedrich d. Gr. als Philosoph S. 214) noch hinzugefügt werden, wie hoch der König dieses Werk schätzte, das er *le meilleur ouvrage de morale* nennt, *qu'on ait écrit et qu'on écrira*. Das ist offenbar eine Überschätzung, und der Kommentar Dettweilers sorgt durch sehr scharfe Kritik gründlich dafür, die Schüler vor solcher Überschätzung zu bewahren. Ja, diese Kritik ist so scharf, dafs manchem Schüler der Gedanke kommen wird: weshalb lesen wir denn ein so schlechtes Buch, in dem der Zusammenhang bisweilen „völlig unklar“ ist (I 101), in dem hier ein Abschnitt „als Ganzes genommen, mangelhaft“ (I 92), dort ein Schlufs „völlig unsittlich“ ist (III 19), dessen Verfasser ein „wissenschaftlich oberflächlicher, aber praktischer Philosoph“ ist (I 92)? Dem gegenüber möchte jenes Urteil Friedrichs zeigen, dafs die Schrift Ciceros doch auch ihre guten Seiten haben mufs, wenn sie für viele Generationen eine so grofse Bedeutung gehabt hat und von ihnen nicht als geschichtliche Erscheinung aus den geschichtlichen Bedingungen begriffen, sondern als an sich wertvoll zur Richtschnur für das eigene Leben genommen ist.

Der Kommentar selbst zeichnet sich aus durch vortreffliche Überblicke und Rückblicke, welche den Zusammenhang der Gedanken immer wieder klar vor Augen stellen und dadurch dem

Zwecke des Verfassers dienen, „dem gewifs übertriebenen, aber vielfach doch nicht unberechtigten Vorwurf, wir gewöhnten unsere Schüler nur an „Wörterlesen“, statt sie in den Inhalt eindringen zu lassen, durch die That entgegenzutreten.“ Weiter ist der Kommentar voll von Hinweisen auf andere, den Schülern bekannte Gebiete und dient so dem Zwecke, aus den verschiedenen Wissensfächern ein einheitliches Ganze zusammenzuweben. Überall ist auf die eigentümlich römischen Verhältnisse Rücksicht genommen, welche Ciceros Gedanken ihre Färbung geben. Überall sind mit dem sittlichen Gedanken des Heiden die christlichen Lehren in vergleichende Verbindung gesetzt. Besonders aber spürt man überall den Verf. der Schrift über die Erschliefsung des Altertums aus der Gegenwart. Da werden unsere Rechtsverhältnisse zum Vergleich herangezogen, das Reichsstrafgesetzbuch citiert, unsere Verfassung zur Erläuterung benutzt, von ständischen Rechtsunterschieden, der sozialen Frage, Freizügigkeit, Lassalle, Angebot und Nachfrage, vom Truppeneid, der heutigen Tapferkeit im Unterschied von der alten, von der körperlichen Ausbildung der Engländer, von der Konfirmation (im Vergleich mit dem Anlegen der Toga), der Tanzstunde (im Vergleich mit der Palaestra!), dem Fremdwörterunwesen gesprochen und so überall unsere Verhältnisse mit den alten in lebendige Beziehung gebracht, nicht nur die Gegenwart aus dem Altertum erschlossen, sondern vor allem in die fremde, ferne römische Welt aus der Heimat Licht und Wärme und Leben hinübergeleitet. — Nur eins habe ich hierbei vermifst. Cicero berührt nicht nur römische Zustände, Einrichtungen, Anschauungsarten, sondern er spricht oft von den grofsen, vorbildlichen Männern seines Volkes, ihren Thaten und Erlebnissen. Sollte es nicht eine eigentümliche Aufgabe bei der Erklärung eines solchen alten Schriftstellers sein, auch hierfür Parallelen aus unserem Volke und unserer Zeit zu suchen. Das würde die Gedanken noch ganz anders beleben.

Auch auf die sprachliche Seite der Erklärung hat der Verf. grofse Sorgfalt verwandt; er leitet durch Bemerkungen über die Unterschiede der beiden Sprachen im Satzbau und in der Ausdrucksweise auf gute deutsche Übersetzung hin; daneben giebt er mannigfaltige grammatische und stilistische Winke. Doch befinde ich mich mit dem Verf. über das, was zur sprachlichen Behandlung der Lektüre gehört, nicht ganz in Übereinstimmung. Bei der lateinischen Lektüre müssen, wenn wir nicht Fremdes hereinziehen wollen, alle sprachlichen Betrachtungen von dem Lateinischen ausgehen, sie müssen das Verständnis für den lateinischen Ausdruck vermitteln und das Deutsche nur heranziehen, um eben jenes Verständnis zu fördern. Dann aber sind Bemerkungen fern zu halten über die lateinischen Ausdrücke für das deutsche „sonst“ (I 24) oder für das begründende „bei“ (I 113); die richtig erfafste Aufgabe würde nur sein, die verschie-

denen deutschen Ausdrücke zu finden, welche eine lateinische Wendung uns verdeutlichen können; vor allem aber die Bedeutung der lateinischen Worte nach der zu Grunde liegenden Anschauung und dem Begriffe verständlich zu machen. Wenn wir nichts thun als die verschiedenen Bedeutungen der Substantiva auf *io* nach einander aufzählen (wie I 13) oder sagen, *gloria ductus* heifst „aus Ruhmsucht, Ruhmrederei" u. s. f. (144), so gewinnen wir wenig wirklich sprachliche Bildung. Es kommt vielmehr darauf an, die psychologischen Wege darzulegen, auf denen sich die mannigfaltigen Bedeutungen der lateinischen Wörter entwickeln. Der Schüler mufs verstehen lernen, dafs alle die Bedeutungen der Substantiva auf *io* durch den lebendigen Zusammenhang der Rede entstehen; er mufs bei *gloria ductus* angeleitet werden, sich den Ruhm als ein in der Ferne gesehenes hohes Gut vorzustellen, welches den Menschen zu sich zieht, wie der Magnet das Eisen; dabei erwacht nun im Herzen vielleicht Ruhmsucht, aber dieser Begriff liegt doch zunächst nicht in dem Worte *gloria*, sondern entsteht occasionell (Paul, Principien) aus dem Zusammenhange. Ich will noch an einigen Beispielen erläutern, was ich vermisse. Bei I 1 lautet zu *annum iam audientem Chrysippum* Dettweilers Bemerkung: „Der Zahlbegriff 1 bleibt bei Mafsbestimmungen unübersetzt aufser in Gegensätzen". Schon der Ausdruck „unübersetzt" zeigt die falsche Auffassung: als ob Cicero aus dem Deutschen übersetzte! Der Schüler mufs verstehen lernen, dafs ein Zahlbegriff gar nicht vorhanden ist. Der Lateiner denkt: nicht nur Tage und Monate, sondern ein ganzes Jahr. I 5 „*atque* erweitert 'und zwar'"; *atque* = *adque* heifst etymologisch „und dazu", und das giebt den Sinn richtiger wieder als das abgegriffene, verbrauchte „zwar". I 9 *consilii capiendi deliberatio* „die Erwägung, nach der wir einen Entschlufs fassen". Die deutsche Vorstellung ist: erst erwägen wir, und nachher fassen wir den Entschlufs; ganz anders die lateinische: wir erwägen (auf der Wage) den zu fassenden Entschlufs, also Gen. obj. — I 28 *videndum est, ne non satis sit* „eigentlich 'man mufs zusehen, ob es genügt', d. h. der Ausspruch Platos dürfte wohl nicht genügen", worauf dann eine Zusammenstellung der mannigfachen lateinischen Formen der höflichen Aussage folgt. Ist das wirklich die eigentliche Bedeutung? Nein, eigentlich heifst es: Man mufs die Augen aufhalten! Wenn es nur nicht ungenügend ist! Denn es ist ein warnender Wunsch, wie etwa: wenn du nur nicht irrst! ein Wunsch, der mit bedenklichem Tone, in die Höhe gezogener Stirnhaut, gezuckten Schultern gesprochen werden mufs. I 90 *superbiam . . . fugiamus* „den Vorwurf, die Beschuldigung des Übermuts etc. meiden. Kürze des Ausdrucks, wie . . ." Es ist nicht Kürze des Ausdrucks in dem Sinne, dafs einfach etwas ausgelassen wäre, sondern eine andere Vorstellung; der Lateiner sieht den Übermut als verderbendrohenden Feind vor sich, dem er ent-

fliehen mufs. — I 133 „*presse* hier deutlich, mit Ausdruck, sonst knapp". Woher die so weit auseinander gehenden Bedeutungen? Es liegen verschiedene Anschauungen zu Grunde: *presse* heifst „mit Ausdruck", wenn das Bild eines Menschen vorschwebt, der mit einer gewissen Kraftanstrengung die Worte hervorprefst und stöfst; es heifst „knapp", wenn der vorgestellte Mensch seine Neigung sich frei gehen zu lassen unterdrückt, wenn er seine Beine, die im Eifer schnell vorwärts eilen möchten, zurückhält (*presso gressu* Ov. Met. III 17). Wenn wir nicht so dem Schüler die sprachlichen Erscheinungen in möglichst weitem Mafse psychologisch verständlich machen, so fehlt ihm der wichtigste Teil der bildenden Kraft des Sprachunterrichts. Durch blofse Zusammenstellung der Bedeutungen lernt man zwar die Sprache lesen, aber das ist kein geistbildender Unterricht, ist nur Gedächtnissache.

Durch die Bestimmung, dafs Text und Kommentar, obgleich in zwei Heften ausgegeben, nur zusammen verkäuflich sind, wird wohl leider die Verbreitung der Ausgabe eingeschränkt werden. Immer bleibt sie, besonders nach der inhaltlichen Seite, eine wertvolle Lehrprobe, an welcher der junge Lehrer viel lernen kann.

Im einzelnen wäre bei einer neuen Ausgabe manche Kleinigkeit zu bessern. Sich nicht nur mit etwas begnügen (I 12), ist kein gutes Deutsch. Wenn im Kommentar nach den vorausgeschickten, zu erklärenden lateinischen Worten, z. B. *in primisque*], ein selbständiger Satz beginnt, so ist er oft mit kleinen Anfangsbuchstaben gedruckt (z. B. I 13. 29. 63. 65. 66. 67. 81 u.s.f.), in der Einleitung S. 4 ist viermal nach einem Komma grofs gedruckt, z. B. „Academica, Eine Zusammenfassung . . ." Andere Kleinigkeiten übergehe ich.

Schlawe i. P. Th. Becker.

Wilhelm Christ, Geschichte der griechischen Litteratur bis auf die Zeit Justinians. 2. Auflage. München 1890. gr. 8. XII u. 770 S. nebst 24 Abbildungen. 13,50 M.

Dafs dies Werk, welches den 7. Band des von Iwan von Müller im Verein mit vielen anderen namhaften Gelehrten herausgegebenen Handbuchs der klassischen Altertumskunde bildet, in nicht voll zwei Jahren schon die 2. Auflage[1]) erlebt hat, wird dem nicht befremdlich erscheinen, der sich erinnert, dafs die älteren Werke dieser Art für den jetzigen Stand der philologischen Wissenschaft nicht ausreichen, die jüngeren aber, wie die von Bernhardy, Müller, Bergk, unvollendet geblieben sind. Indessen nicht nur diesem äufseren Grunde eines dringenden Bedürfnisses verdankt es einen so schnellen Erfolg, sondern noch mehr seinem inneren Werte, der es nach den verschiedensten Seiten hin, sowohl wegen

[1]) Vgl. diese Zeitschr. 1889 S. 284 ff.

seines bei grofser Knappheit reichen Inhalts als auch wegen der übersichtlichen Anordnung und des durchweg klaren und gesunden Urteils, nicht minder auch wegen der lichtvollen und ebenmäfsigen Darstellung für jeden Lehrer und Freund der griechischen Litteratur zu einem praktischen Handbuche macht. Der in den mannigfachsten Zweigen der Philologie rühmlichst bekannte Verfasser hat sich nicht begnügt, nach Art des sonst so vortrefflichen Müllerschen Werkes nur den Entwickelungsgang der griechischen Litteratur in ihren Schriftstellern selbst darzulegen; er hat auch Nachweise über die gelehrten Hülfsmittel, die Scholien, die wichtigsten Handschriften, die Ausgaben, insbesondere die ältesten und jüngsten, die bedeutendsten Spezialschriften über den gegenwärtigen Stand der Forschung, am Schlusse der einzelnen Abschnitte in möglichster Kürze, dazu unter dem Text zu den einzelnen Sätzen litterarische Belege und Hauptzeugnisse meist im vollen Wortlaut beigefügt und dadurch dem Studierenden viele Zeit und Mühe in anderweitigem Nachschlagen und Nachsuchen erspart. Dafs in dieser Hinsicht des Guten eher zu wenig als zu viel geschehen, gesteht er selbst. Natürlich wird jeder urteilsfähige Leser nach seinen persönlichen Neigungen oder Studien im einzelnen mancherlei vermissen, anderes vielleicht für überflüssig halten; im allgemeinen jedoch mufs der billig Denkende zugeben, dafs der Verf. in der Auswahl aus der unendlichen Fülle der Litteratur in Programmen und wissenschaftlichen Zeitschriften ebenso grofse Sachkunde wie mafsvolles Urteil und unparteiische Besonnenheit gezeigt hat. Wo etwas fehlt, wird es, wie es schon in der 2. Auflage im Verhältnis zur ersten geschehen ist, bei Neubearbeitungen immer leichter sein Ergänzungen zu machen, als bei einer die Übersicht erschwerenden und Überdrufs erzeugenden Überfülle durch nachträgliche Streichungen Luft oder Licht zu schaffen.

Der Umfang des Werkes beschränkt sich auf die Zeit bis Justinian; ausgeschieden ist also die fast 1000jährige Geschichte der byzantinischen Litteratur. Wäre das in dem Sinne geschehen, dafs diese Zeit überhaupt aus einer griechischen Litteraturgeschichte auszuschliefsen sei, so würde ich von dem Standpunkte aus, den ich in verschiedenen Anzeigen ähnlicher Art verfochten habe, das nicht gutheifsen können. Allein der Verf. sagt selber, dafs in dieser Hinsicht der Vorgang von Fabricius, Schöll, Nicolai ihm äufserst nachahmenswert scheine, und er ihnen nur deshalb nicht gefolgt sei, weil er auf diesem weiten Gebiete sich nicht heimisch genug fühle; er stellt aber die erwünschteste Abhülfe dieses Mangels in Aussicht durch einen Abrifs der byzantinischen Litteratur, den der treffliche Kenner und Schilderer des neuhellenischen Lebens in Kleinasien, Dr. Krumbacher, im Laufe des nächsten Jahres werde erscheinen lassen. Innerhalb jenes über $1\frac{1}{2}$ Jahrtausende umfassenden Zeitraums ist aber die gesamte Litteratur

in allen ihren Haupt- und Nebenzweigen, also auch die Geschichte der Philosophie, Grammatik, Metrik und Geographie, in gesonderten Anhängen die der Fachwissenschaften, Medizin, Mathematik, Astronomie und Taktik, endlich die der christlichen Schriftsteller, selbstverständlich nur in den äufsersten Umrissen, behandelt. Ich kann es nur billigen, dafs dieser letzte, die neutestamentlichen Schriften, die Kirchenväter, christlichen Theosophen, Kirchenhistoriker und christlichen Dichter umfassende Anhang in der 2. Auflage nicht nur nicht gestrichen, sondern nach Möglichkeit verbessert und erweitert ist.

Was die Anordnung betrifft, so ist der gesamte Stoff auf zwei dem Umfange nach ungefähr gleiche Perioden verteilt, I. die klassische, II. die nachklassische des Hellenismus. Die Scheidegrenze beider ist bezeichnet durch den Namen Alexanders des Grofsen; doch ist, und zwar mit vollem Recht, nicht nur Aristoteles als der Vollender des Gesamtbaues der griechischen Philosophie, bevor sie sich in einzelne Zweige und Richtungen zersplitterte, sondern auch die neuere Komödie als die notwendige Ergänzung und der naturgemäfse Abschlufs der dramatischen, zugleich, wenn man von dem Nebensprofs der Bukolik absieht, die letzte eigentümliche Blüte der griechischen Poesie überhaupt, in die erste Periode mit hineingezogen. Es ist an sich begreiflich, dafs sich die geistige Entwickelung eines Volkes in der Wissenschaft, Litteratur und Kunst nicht in das Prokrustesbett von Epochen hineinzwängen läfst, die von einem fremden Gebiete, dem der politischen Geschichte, hergenommen sind. Insofern der Geist des Volkes eine Einheit bildet und aller geistige Fortschritt sich im Volksleben vollzieht, ist es ja selbstverständlich, dafs bei einer gesunden, durch keine äufseren zufälligen Umstände bedingten oder gehinderten Entfaltung der Volksanlage die einzelnen Phasen derselben auf den verschiedensten Gebieten im allgemeinen in Einklang stehen werden; aber darum hat doch jeder einzelne Zweig derselben, soweit er Selbständigkeit beanspruchen darf, seine Gesetze, sein Mafs und Ziel, also auch seine Zeitbegrenzung in sich selber und braucht sie nicht von einem anderen zu borgen. Selten kommt es vor, dafs alle Kräfte eines Volkes gleichzeitig wachsen oder abnehmen. Richten sie sich nach aufsen hin, so bethätigen sie sich auch mehr äufserlich in Politik, Industrie, in Thaten des Kriegs oder Friedens; und umgekehrt entfalten sich die rein geistigen Kräfte, die im allgemeinen den brutalen Zufälligkeiten von Zeitverhältnissen weniger unterworfen sind, oft am ruhigsten und schönsten, wenn das Volk seinen politischen Gipfelpunkt noch nicht erreicht oder ihn bereits überschritten hat. Alexanders mittelbarer Einflufs auf die Wissenschaft ist ja grofs, aber für die schöne Litteratur ist er ziemlich bedeutungslos; es ging in ihr alles seinen ruhigen Weg fort und zu Ende, als wäre er gar nicht dagewesen. Man thäte

daher wohl besser, die Epoche nicht nach ihm zu bestimmen, sondern sie einfach bis auf die letzten grofsen Erscheinungen in den selbständigen Litteraturgattungen, insbesondere der Beredsamkeit und dem Drama, zu rechnen. Dafs damit Alexanders Zeit ungefähr zusammenfällt, ist richtig, aber nicht das sachlich Entscheidende. Will man dafür einen grofsen Namen haben, so möchte der des Aristoteles oder Demosthenes am geeignetsten sein.

Innerhalb dieser klassischen Periode ist, abgesehen von der vor Homer liegenden Vorstufe, d. h. den hieratischen Anfängen der Poesie durch die halb oder ganz mythischen thrakischen Sänger Orpheus, Musäus, Eumolpus, Thamyris u. s. w., nur eine mafsgebende Epoche aufgestellt, die der Perserkriege, durch die also der ganze Zeitraum von Homer bis Aristoteles in zwei Abteilungen geschieden wird. Auch hier möchte ich das staatsgeschichtliche Ereignis an sich nicht als den eigentlich bestimmenden Faktor anerkennen. Die Perserkriege haben für die Litteraturgeschichte im wesentlichen nur die Bedeutung, dafs sie Athen und den Atticismus ohne Zweifel schneller, als es sonst geschehen wäre, an die Spitze gebracht haben; wie gering aber im übrigen ihre Einwirkung auf die Richtung und die Bahnen der Litteratur gewesen ist, ergiebt sich schon daraus, dafs der von Phrynichus und Äschylus in der Tragödie angeschlagene nationalpolitische Ton schnell aufgegeben, ja von Staatswegen untersagt wurde, und dafs selbst die Pindarischen Epinikien nur karge Beziehungen auf sie enthalten. Will man für diese Zeit eine Scheidegrenze haben, so wird sie eher in der beginnenden Blüte der Dramatik und in der Ausbildung des prosaischen Stils zu suchen sein, von der wieder nur so viel gesagt werden kann, dafs sie mit den Perserkriegen etwa gleichzeitig war. Mit Recht aber hat Christ in der Behandlung des Einzelnen diese chronologische Einteilung gar nicht weiter berücksichtigt, vielmehr die Gesamtperiode bis Aristoteles unmittelbar eidographisch eingeteilt in Poesie und Prosa, jede derselben mit drei Unterarten, Epos, Lyrik, Drama und bezw. Geschichte, Beredsamkeit, Philosophie. Die überaus grofse Gesundheit des griechischen Volksgeistes ist Ursache, dafs thatsächlich die begriffliche Reihenfolge auch in der zeitlichen Folge ihren Ausdruck gefunden hat, so dafs bei dieser Darstellungsweise von einem Voraus- oder Ineinandergreifen fast nirgends die Rede sein kann. Nur eines dürfte zu erwägen sein, ob in der Prosa nicht, entsprechend der Poesie, in der die Lyrik dem Drama vorangeht, der Philosophie vor der Beredsamkeit ihre Stelle anzuweisen wäre: dadurch wäre nicht nur ein vollständiger Parallelismus hergestellt, sondern auch sachlich eine gröfsere Einheitlichkeit der Anschauung erzielt, da Drama und Beredsamkeit beide darstellender Art sind und Erzählung mit Reflexion vereinigen. Auch lassen ja die Anfänge der Philosophie sich wirklich

bis in noch frühere Zeit hinauf verfolgen als die der Beredsamkeit.

Eine teilweise andere Disposition ist für die zweite Hauptperiode beobachtet. Es ist die Zeit der allmählich absterbenden Litteratur, in welcher, weil der frische Born des Lebens nicht mehr in gleicher Stärke quillt, die äufserlich gegebenen Verhältnisse auch die Litteratur, insbesondere die spezifisch schöne, in immer breiterem Strome überfluten. Die Litteratur sonnt sich der Treibhauspflanze gleich im Glanze der Höfe, der Macht und des Reichtums; namentlich die Poesie ist nicht mehr der naturwüchsige Ausdruck des nationalen Lebens, der sein Recht aus sich selber schöpft, sondern ein Luxusartikel, der nur durch Gönnerschaft gedeihen kann. Die Gönner aber waren erstlich die aus der Diadochenzeit hervorgegangenen macedonischen Dynastieen, sodann die römischen Kaiser; und so ist sachgemäfs die Zeit des Hellenismus in eine alexandrinische (a potiori nach dem Hofe der Ptolemäer) und eine römische Periode eingeteilt. Als Scheidegrenze beider ist Augustus aufgestellt, oder die Vernichtung des Reiches der Ptolemäer durch denselben; allein Christ sagt selbst, § 402, dafs dies Ereignis nicht von vornherein so eingreifend gewesen sei, und dafs es vielleicht geratener sein möchte, die römisch-hellenistische Periode erst mit den gräcisierenden Kaisern seit Hadrian, oder, um sie nach einer Litteraturgattung zu bestimmen, mit dem Aufblühen der neueren Sophistik zu beginnen. Und allerdings sind beispielsweise die in der Anthologie des Constantinus Cephalas zu einem Ganzen verbundenen Epigrammenkränze des Meleager und Philippus weder dem Inhalte nach so verschieden, noch liegen sie zeitlich so weit aus einander, dafs sie in der Besprechung (§ 328f. u. § 404) getrennt werden mufsten; erst die Sammlung des Agathias (§ 535) trägt im allgemeinen den Stempel eines späteren Zeitalters. Auch ist der Unterschied zwischen den Historikern der Augusteischen Zeit, beispielsweise Diodor und Dionysius von Hal., und denen der Alexandrinischen, namentlich Polybius, Posidonius u. a., schwerlich so bedeutend, dafs sie in verschiedene Perioden zu setzen waren; einen entschieden modern-römischen Charakter tragen erst die Schriften des Plutarch.

Noch weniger scheint es gerechtfertigt, dafs die römisch-hellenistische Periode selbst wieder in zwei Unterabteilungen gegliedert ist: die Zeit von Augustus bis Konstantin und die von ihm bis Justinian. Konstantin hat doch nur auf die christliche Litteratur einen mafsgebenden Einflufs ausgeübt; und diese ist ja in einem besonderen Anhang für sich behandelt. Ein spezifischer Unterschied zwischen den Schrifterzeugnissen vor und nach Konstantin ist sonst weder in der Poesie noch in der Philosophie, der Geschichtschreibung, Sophistik, Grammatik u. s. w. zu entdecken; ja in der Geschichte des Romans greift Christ

§ 551 und 555 nicht nur auf die vorkonstantinische, sondern sogar auf die alexandrinische Zeit zurück. Die treffliche Charakteristik, die er § 524—527 von dieser Periode giebt, bezieht sich doch mehr auf die politische und allgemein kulturhistorische als die eigentlich litterarische Bedeutung der neuen Hauptstadt; wie er ja zum Schlusse selbst sagt, dafs der Litteratur dieser Periode als der einer Übergangszeit ein bestimmt ausgeprägter Charakter fehle. In der That führt er auch § 403 fast nur Gründe gegen die Scheidung an; für dieselbe macht er hauptsächlich nur geltend, dafs ein Zeitraum von mehr als 500 Jahren zu grofs sein würde. Das wäre schon an sich kein hinreichender Grund; und ist denn der erste Zeitraum von Homer und seinen Vorgängern bis auf Aristoteles, in welchem gar keine synchronistischen Unterabteilungen eingehalten sind, nicht noch gröfser? Überdies würde diese Periode um mehr als 100 Jahre eingeschränkt werden, wenn das erste Jahrhundert nach Christus von ihr abgezogen und der alexandrinischen zugelegt wäre; jede derselben würde dann etwa 400 Jahre umfassen. Es fällt auch äufserlich in die Augen, eine wie geringe Selbständigkeit der zweite römische Zeitabschnitt beanspruchen kann: er nimmt bei Christ nur wenig über 60 Seiten ein, dagegen der erste römische 125 und der alexandrinische beinahe 100. Jedenfalls durften diese beiden römischen Perioden nicht durch B und C der alexandrinischen (A) koordiniert werden; sollte geteilt werden, so waren 2 Perioden (A und B) aufzustellen, von denen dann die zweite wieder 2 Unterabteilungen (a und b) haben konnte. Die dritte Hauptperiode wäre dann der hier ausgeschiedene Byzantinismus.

In den so gewonnenen Perioden ist dann im besonderen wieder das eidographische Einteilungsprinzip angewandt; doch schrumpft dies bei dem Absterben der Litteratur naturgemäfs mehr und mehr zusammen, da die verschiedenen Gattungen nicht mehr mit gleicher Schärfe und Energie gesondert, und kaum noch die Hauptunterscheidung in Poesie und Prosa anders als in dem äufserlichen Moment der gebundenen und ungebundenen Rede festgehalten wird. Demnach wären viele bedeutende Schriftsteller nach mehreren Gesichtspunkten zu behandeln; mit Recht aber hat Christ sie nur unter einer Hauptrubrik aufgeführt und darin zugleich ihre sämtlichen Schriften zusammengefafst.

Um nun auf den Inhalt des Werkes einzugehen, so sind gedrängte Lebensabrisse der Autoren und Verzeichnisse ihrer Werke mit kurzer Angabe des Inhalts und des ästhetischen Wertes derselben verbunden; zugleich aber die Stellung der Schriftsteller in ihrer Zeit gezeichnet, die einzelnen Perioden charakterisiert, die äufseren Bedingungen des litterarischen Lebens, die Gunstbezeugungen der Könige und Musenfreunde geschildert, um damit hie und da über den engen Kreis der gelehrten Forschung hinaus zu gehen und in die Weltstellung des Hellenis-

mus überhaupt und das Geheimnis seiner Macht den Blick zu öffnen. Dies alles im einzelnen zu verfolgen würde die Grenzen dieser Anzeige übersteigen; es wird genügen, einige Partieen herauszugreifen, die von dem Verf. mit Vorliebe behandelt sind, oder über die der Ref. ihm nicht glaubt durchaus beistimmen zu können.

Sofort der erste gröfsere Abschnitt über Homer ist mit der Sicherheit und Sachkunde geschrieben, die man von einem Gelehrten erwartet, der in der Ausgabe der Ilias mit den Proleg. und in vielen besonderen Schriften und Aufsätzen der verwickelten homerischen Frage eine eingehende Arbeit gewidmet hat. Über die Entstehung der homerischen Gedichte nimmt er eine vermittelnde Stellung ein, die er § 25 in sieben Sätzen zusammenstellt. Er verwirft allerdings die Kleinlieder-Theorie, nimmt aber neben einem kürzeren Grundgedicht zahlreiche Erweiterungen und Einschiebsel an, die teils von dem ursprünglichen Dichter, teils von späteren Nachdichtern eingefügt seien. Und zwar treffe dies beide Gedichte; denn wenn auch die Odyssee mehr einheitlichen Plan verrate, so sei doch die Telemachie im ursprünglichen Entwurf von ihr zu trennen und die Einigung erst nachträglich zurecht gemacht. Man erkennt leicht, wie er von dieser Seite sich der Wolf-Lachmannschen Anschauung wieder sehr nähert. Sehr lichtvoll sind die Abschnitte über die dichterische Kunst, die Person, das Zeitalter und Vaterland des Homer, genauer: der verschiedenen Verfasser der Ilias und Odyssee, von denen er die erste in die Zeit von 850—800, die zweite in die von 820—770 setzt. Wie die lange Zeitdauer von etwa 400 Jahren, um welche die Überlieferungen (die volkstümliche der Städte, die den Homer für sich beanspruchten, und die gelehrte, auf der Kombination der Alexandriner beruhende) aus einander gehen, sich dadurch am einfachsten erklärt, dafs sie nicht der Person des Homer, sondern der Blüte des homerisch-heroischen Epos gelte, so, denke ich, erledigen sich auch die Sagen über seine sieben (oder elf) Vaterstädte am leichtesten durch die Annahme, dafs alle Städte, die sich der Heldendichtung rühmten, sie auf den typisch gewordenen Namen Homer zurückführten. Von ihnen entscheidet sich Christ für Chios, weil Homer die Sonne ὑπεὶρ ἅλα aufgehen läfst. Die inhaltreichen Programme Böhmes „Die Odyssee das Werk eines böotischen Dichters“ (Stolp 1875 und 1876) scheinen ihm nicht bekannt gewesen zu sein. Über die Lage Trojas, hinsichtlich deren er Schliemann sein volles Recht werden läfst, zitiert er S. 47 Anm. 7 von Eckenbrecher nur die Schrift von 1837; die spätere Monographie „Die Lage von Troja, Düsseldorf 1875“ hat er also schwerlich gekannt.

In ganz ähnlicher Weise nimmt Christ auch in der hesiodeischen Frage gegenüber den Zerlegungen der Erga durch Fick und Kirchhoff eine mehr vermittelnde Stellung ein: nur diejenigen Teile, in denen

der Name Perses gar nicht vorkommt, nämlich das Anhängsel der Tage (765--828), die beiden Spruchsammlungen (317—382 und 695—764), die Schilderung der fünf Weltalter (109—201) und der Pandoramythos (49—104), seien der nachträglichen Eindichtung verdächtig. Von ihnen seien die Tage fremden Ursprungs; die andern schienen ehedem für sich bestanden zu haben und erst später den Erga einverleibt zu sein. Alles übrige (abgesehen von dem Proömium 1—10, dessen spätere Zudichtung schon Pausanias bezeugt) bestehe aus zwei Teilen, einem Rügegedicht (11—48 und 203—316), in welchem Hesiod seinem Bruder und den bestochenen Richtern ihr Unrecht vorhält, und einem Lehrgedicht (383—616 und 618—694), in welchem er ihm Anleitung zum Ackerbau und zur Schifffahrt giebt. Die beiden Teile seien nicht gleichzeitig entstanden, aber doch zu einem Ganzen bestimmt; vereinzelte Interpolationen aber enthalte dieser Rest noch mehrere.

Von den Abschnitten über die lyrische Poesie seien vornehmlich die über die Nomendichtung und die Entwickelung der Musik (§ 75—82), über die der gelehrte Metriker natürlich mit voller Sachkenntnis urteilt, dann die über die chorischen Lyriker, insbesondere Pindar, hervorgehoben. Wenn es gelegentlich des letzten S. 151 aber heifst, er habe dem Stolz der Griechen auf die Ruhmesthaten der Vergangenheit geschmeichelt, der um so gröfser gewesen, „je unerfreulicher und ruhmloser sich die Gegenwart gestaltet hatte“, so scheint dies doch auf die Zeit der Perserkriege, die ruhmreichste von allen, in keiner Weise zu passen. Einen sehr weiten Raum nimmt gebührendermafsen die Entwickelung des Dramas ein. Über dessen Verhältnis zum Epos und zur Lyrik, seine Entstehung aus der religiösen Festfeier des Dionysos, die Arten und den inneren Bau desselben, die Einrichtung des Theaters, die Spieltage und Agone, die Zahl der Schauspieler und Choreuten, kurz über alle hier in Betracht kommenden Fragen ist in ebenso klarer wie kurzer und bündiger Fassung gesprochen; die Verdienste der grofsen Tragiker und ihr Verhältnis zu einander in helles Licht gesetzt, insbesondere auch die Vorzüge des Euripides, die kunstvollere Verwicklung der Handlung, die individuellere Charakteristik der Personen, die Energie der tragischen Peripetie, die gröfsere Einfachheit der Sprache, die Meisterschaft in den Erzählungen der Boten und in den Wiedererkennungen, gegen seine meistenteils mehr betonten Fehler und Schattenseiten mit Gerechtigkeit abgewogen. Zu Sophokles ist § 149 inschriftlich nachgewiesen, dafs der jüngere Sophokles nicht, wie in der Vita und der 2. Hypothesis zum OC. überliefert und darnach bisher allgemein angenommen ist, ein Sohn des Ariston, also Enkel der Sikyonierin Theoris, sondern Sohn des Iophon sei. Ist dieser Nachweis sicher, so fällt damit natürlich die in meinen Sophokleischen Studien S. 199 ausgesprochene Vermutung hinsichtlich

einer Überarbeitung der Polyneikes-Scene im OC. durch den Enkel Sophokles. Übrigens giebt Christ S. 194 Anm. 8 ein unrichtiges Citat; denn Poll. 4, 111 ist weder von Theoris noch von Ariston, sondern nur von dem Hipponoos des Sophokles die Rede. Die Vergleichung des Oedipus mit dem Lear Shakespeares ist wohl etwas gesucht; denn dieser wird doch nicht selbst geblendet, und auch der Frevel seiner Töchter läfst sich mit der Schuld der Söhne des Oed. kaum vergleichen.

Einer gleich richtigen und gesunden Wertschätzung begegnen wir in dem Kapitel über das Lustspiel, in welchem die charakteristischen Unterschiede der sicilischen und attischen und in dieser wiederum der alten, mittleren und neueren Komödie scharf und deutlich gekennzeichnet werden. Das viel besprochene *properare* des Epicharmus wird so erklärt, dafs seine trochäischen Tetrameter durch die häufigen Auflösungen der Längen einen ungleich bewegteren Charakter als die entsprechenden Verse des attischen Dramas gehabt, und dafs mit der Raschheit des trochäischen und anapästischen Rhythmus sich die Lebhaftigkeit der Aktion gepaart habe, so dafs seine Komödien zu den *fabulae motoriae* gerechnet seien. Dafs dies alles in *properare* liegen könne, ist mir schwer glaublich; ich meine, Horaz hat an jener Stelle (Epist. II 1, 58), zu der ich auf meine Ausgabe verweise, nur eine gewisse Flüchtigkeit und Leichtigkeit der Produktion wie Komposition an Plautus tadeln wollen. Das *semper ad eventum festinat,* das Horaz A. p. 148 dem Homer als Lob zuerteilt, hat eine ganz andere Bedeutung. — Die in der Vita Aristophanis überlieferte Anekdote, Plato habe dem Tyrannen Dionysius, um sich vom athenischen Staat ein Bild zu machen, die Komödien des Aristophanes zugeschickt, ist doch wohl als boshafter Scherz Platos aufzufassen. Im Zusatze heifst es sogar *τὴν κατὰ Σωκράτους ἐν Νεφέλαις κατηγορίαν*; und diese Karikatur hätte Plato doch unmöglich für ein echtes Spiegelbild Athens ansehen können, zumal da der Dichter mit dem Stücke durchgefallen war.

Von den klassischen Historikern sind selbstverständlich die drei grofsen, namentlich die beiden ersten, mit Vorliebe behandelt. Die einzelnen Teile des Herodotischen Werkes sind nach Christ nicht in der Reihenfolge entstanden, in der sie uns vorliegen; die jetzige Einheit habe dem Verfasser nicht von vornherein als fester Plan vorgeschwebt, vielmehr seien die drei letzten, den 2. Perserkrieg enthaltenden Bücher zuerst geschrieben. Das Ganze sei mithin erst eine nachträgliche Überarbeitung und Zusammenziehung der einzelnen Teile, der *Λόγοι Περσικοί*, *Αἰγύπτιοι*, *Λιβυκοί*, *Λυδικοί*, *Σκυθικοί*, *Σάμιοι* u. s. w. Dafs das Ganze auch nicht vollendet sei, wird aus der Berufung auf die *Λόγοι Ἀσσύριοι* gefolgert, sowie aus dem plötzlichen Abschlufs ohne allen Epilog.

Ähnlich nimmt Christ eine allmähliche Entstehung des Thukydideischen Werkes an, folgt also darin nicht Classens, sondern

Ulrichs Ansicht. Ich meine auch, dafs Thukydides anfänglich sein Werk mit dem Frieden des Nicias geschlossen, später seit dem Wiederbeginn des Krieges in Sicilien seinen Plan erweitert, aber ihn nicht zu Ende geführt hat. Ebenso ist es richtig, dafs die Reden nicht wortgetreu so gehalten, sondern eher Proben von Thukydides' eigener rednerischer Fertigkeit sind. Das bezeugt er ja selbst, und Dion. Hal. macht es zu einer Voraussetzung seiner Polemik gegen ihn. Die Ansicht des Kratippos, dafs im 8. Buche direkte Reden absichtlich weggelassen seien, nennt Christ S. 291 Anm. 6 verkehrt. Wir haben aber gerade in diesem Buche ungewöhnlich viele politische Betrachtungen, teils von Thukydides selber, teils in indirekter Rede aus dem Munde anderer; sollte er neben diesen noch weitere Reden einzulegen beabsichtigt haben? Es bliebe nur die wenig wahrscheinliche Vermutung übrig, dafs diese Betrachtungen selbst nur vorläufige Entwürfe für demnächst auszuführende direkte Reden gewesen seien. Was die jetzt vielbestrittene Frage der historischen Treue betrifft, so giebt Christ zu, dafs Thuk. sich öfter, z. B. in der Belagerung Platääs, zu phantasievoller Ausmalung der Begebenheiten habe hinreifsen lassen. Ich meine auch, dafs man von den Alten, die überhaupt die Geschichtschreibung von der Redekunst nicht scharf trennten (vgl. darüber § 236), rein objektive Sachlichkeit gar nicht verlangen darf, wenn auch Thuk. in dieser Hinsicht am höchsten stehen mag. Den richtigen Bemerkungen über seine Darstellungsweise füge ich nur eines hinzu, dafs in seiner schweren Sprache nicht sowohl Unbeholfenheit zu suchen ist, als vielmehr, wie auch Dion. Hal. nachweist, bewufste Kunst oder Künstelei. Er ist in dieser Beziehung wie in manchen anderen ganz mit Äschylus zu vergleichen.

Über Xenophons unpatriotische Gesinnung kann man dem bekannten Tadel Niebuhrs nur beistimmen. Auffällig ist, dafs Christ die schon von Häusser (Deutsche Geschichte II 2) als geschmacklos bezeichnete Vergleichung der Heimkehr der 10 000 Griechen mit dem Rückzug Moreaus durch die Pässe des Schwarzwaldes noch einmal aufwärmt. Sicher hätte Moreau weder in dem Erzherzog, wenn er von diesem noch eingeholt wäre, einen Tissaphernes, noch in den ruhmgekrönten Besiegern Jourdans ein Perserheer gefunden.

Der den Rednern eingeräumte Platz ist verdientermafsen fast zur Hälfte von Demosthenes ausgefüllt. Über Isokrates lautet das Urteil wohl etwas zu ungünstig, wenn er S. 327 ein unpraktischer Doktrinär oder weiterhin ein pedantischer Schulmeister gescholten wird. Gewifs sind seine breiten und glatten Ausführungen oft genug langweilig; aber andererseits ist z. B. sein Areopagiticus ein anziehendes Bild der guten alten Zeit, das sich wie wenig andere zur Lektüre in den Schulen eignet; und auch sein Panegyricus, den wir in meiner Schulzeit freilich den Ane-

gyricus (sic!) nannten, verdient wohl von unserer Jugend gekannt zu werden. Hätte er Alexanders Thaten erlebt, so würde er kaum zugegeben haben, dafs sein Ideal einer Vereinigung aller Hellenen zur Bezwingung des Orients unpraktische Träumerei gewesen sei. Ist nicht Demosthenes eigentlich der unpraktischere von beiden gewesen? So rühmlich es ist, selbst eine unhaltbare Sache, wenn sie für recht erkannt ist, nicht preiszugeben, so bleibt er doch der Vertreter einer unwiederbringlichen Vergangenheit, zu deren Verfechtung er sogar Bündnisse mit den Erbfeinden des hellenischen Namens nicht scheute.

Inwiefern die Geschichte der Philosophie hierher gehöre, darüber äufsert sich der Verf. § 273 selbst. Da es sich wesentlich nur um die Philosophen handeln kann, deren Schriften uns erhalten sind, nicht um die Verfolgung und Entwickelung der metaphysischen Grundprinzipien, so nehmen Plato und Aristoteles, denen bekanntlich der Verf. schon früher gründliche Studien gewidmet hat, den gröfsten Teil dieses Abschnittes ein. Die Aufzählung der platonischen Dialoge geschieht nach Gruppen, in denen, ohne einseitig einer einzigen Richtung zu folgen, sowohl die Zeitfolge wie der innere Zusammenhang der Werke beachtet ist: 1) kleinere Dialoge im sokratischen Geiste vor 392 v. Chr.; 2) gröfsere der Übergangsperiode von 392 bis etwa 380; 3) die konstruktiven; 4) unechte und zweifelhafte Schriften. Es folgt § 290 eine kurze Abhandlung über die Gesamtlehre Platos, vornehmlich die Ideenlehre. Mit gleicher Ausführlichkeit ist Aristoteles behandelt, und das vergleichende Endurteil über beide zu Ende § 308 dahin zusammengefafst, dafs Aristoteles mit feinem Sinne für das Reale und Mögliche im einzelnen vieles richtiger erfafst habe, aber seine Philosophie als Ganzes bei dem ungenügenden Ausbau seiner obersten Prinzipien (vielleicht wäre noch hinzuzufügen „bei der Mangelhaftigkeit der Überlieferung") weniger Befriedigung gewähre als der harmonisch ausgeführte, wenn auch auf einseitiger Grundlage errichtete Kunstbau des platonischen Idealismus.

Ein paar vereinzelte Bemerkungen mögen mir zu diesem Abschnitte gestattet sein. S. 357 Anm. 4 ist die berüchtigte Stelle des Heraklit *ἓν τὸ σοφὸν μοῦνον λέγεσθαι οὐκ ἐθέλει καὶ ἐθέλει Ζηνὸς οὔνομα* so erklärt, dafs *καί* im Sinne von „auch" zu *Ζηνὸς οὔνομα* gehöre. Das ist mir unverständlich; ich fasse die Worte so: „die Weisheit liegt in einem allein (nämlich dem nun Folgenden, so dafs nach *μοῦνον* ein Kolon zu setzen ist): der Name des Zeus läfst sich nicht aussprechen und andererseits doch." Also: „wer darf ihn nennen und wer bekennen u. s. w." Vgl. damit auch den Satz des Protagoras über die Götter: *περὶ μὲν θεῶν οὐκ ἔχω εἰδέναι οὔθ' ὡς εἰσίν, οὔθ' ὡς οὐκ εἰσίν.*

Der Spottname *Σάθων*, den Antisthenes dem Plato gab, ist wohl nichts als die Verzerrung seines Namens, durch die er geringschätzig als blofser Junge bezeichnet wird. Dafs man über seinen Namen vielfach witzelte, ergiebt sich auch aus dem von Athen. 505e angeführten Spott des Sillographen Timon: *ὡς ἀνέπλαττε Πλάτων ὁ πεπλασμένα θαύματα εἰδώς*. Dagegen an den *purissimus penis*, wie Augustus den Horaz nannte, zu denken (S. 365 Anm. 3) scheint weit hergeholt.

Mit verhältnismäfsig nicht geringerem Fleifse ist die nachklassische Litteratur dargestellt; doch wird es mir erlaubt sein, mich darüber noch kürzer zu fassen. Nach einer sehr lehrreichen allgemeinen Charakteristik des alexandrinischen Zeitalters mit seinen Hauptsitzen der Gelehrsamkeit, Bibliotheken, Museen und sonstigen Bildungsmitteln wird die Poesie in vier Teilen besprochen, zuerst die Elegie und das mit ihr zusammenhängende Epigramm, während in der 1. Aufl. die Bukolik vorangestellt war. Als dritte Gattung folgt das Kunstepos nebst dem Lehrgedicht, als vierte die dramatische und parodische Poesie. Vielleicht wäre es angemessener gewesen, in Übereinstimmung mit der ersten Periode auch hier das Epos den Anfang machen zu lassen. Die Prosa ist wieder eingeteilt in die Geschichtschreibung und Philosophie; an die Stelle der ausgestorbenen Beredsamkeit ist die grammatische und gelehrte Litteratur getreten.

Während dann in dem römischen Zeitalter die Poesie fast ganz verwelkte und erst in der Zeit nach Konstantin, besonders in Ägypten, eine Art von Johannistrieb hervorbrachte, tritt uns in der Prosa noch eine ganze Reihe bedeutender Erscheinungen entgegen, über die wir um so besser urteilen können, da uns verhältnismäfsig mehr von ihnen erhalten ist als aus irgend einer der früheren Perioden. Die gröfseren Artikel über die Historiker Diodor, Dionysius aus Hal., Josephus, besonders aber Plutarch, sind sehr inhaltsreich; nicht minder die folgenden über die hadrianischen und nachhadrianischen Geschichtschreiber, Chronographen, historischen Sammler und Geographen. Über Appian ist § 439 vielleicht etwas zu herbe geurteilt, sein Stil „wimmele“ von Latinismen und erhebe sich nirgends zu höherem Schwung, alle Teile hätten nur stoffliches Interesse. Ich erinnere nur an die lebendige Darstellung der Begebenheiten unmittelbar bei und nach der Ermordung Cäsars, in der er allerdings wohl den Asinius Pollio zum Vorbilde gehabt hat. Auch von Herodian konnte mehr hervorgehoben werden, dafs er von den trüben Zeiten, die er schildert, ein recht anschauliches Bild entworfen hat, vielleicht gerade weil seine Auffassung vielfach eine einseitige ist.

Der Glanzpunkt in dieser Periode und zugleich die eigentümlichste Erscheinung ist die der Sophisten, denen sich in selbständiger Weise Lucian anreiht. Christ urteilt über ihn überaus günstig und schwächt nur zuletzt § 490 das fast überschwängliche

Lob durch Hervorkehrung einiger Schattenseiten ab. Ich wünschte, er hätte diese mehr zur Geltung gebracht; ich wenigstens habe mich vergebens bemüht, diesem elegant geschwätzigen Nihilisten, der von den Bedürfnissen einer auf philosophische Befriedigung gerichteten Seele (s. Hermotimos) keine Ahnung hat, „tiefer und sittlicher angelegte Naturen“ (Christs eigene Worte § 558), die er nicht begreift, begeifert, sich selbst in den albernsten Nichtigkeiten behaglich fühlt und dem Leser nichts als Staub und Moder bietet, irgend einen Geschmack abzugewinnen.

Mit anerkennenswertem Fleifse sind auch die folgenden Abschnitte über Rhetorik, Grammatik, Metrik und die damit zusammenhängenden Zweige der Philologie verfafst. Bei der Erwähnung des Rhetors Hegesias (§ 491) vermisse ich das sehr abfällige Urteil des Dion. Hal. de compos. verb. 144 ff., das er durch ein Bruchstück aus dessen Geschichte Alexanders hinlänglich begründet. Für den Verfasser der Schrift *περὶ ὕψους* hält Christ weder Dionysius noch Longinus, sondern einen Anonymus des ersten Jahrh. bald nach Cäcilius und vor Hermogenes, am liebsten den Grammatiker Theon.

In der nachkonstantinischen Periode zieht zunächst die Nachblüte der epischen Poesie nebst den orphischen Fälschungen und sibyllinischen Weissagungen unsere Aufmerksamkeit auf sich. Die Geschichtschreibung wird mehr und mehr verdrängt durch die erdichtete Erzählung, deren bedeutendste Vertreter kurz charakterisiert werden. Wenn über des Ephesiers Xenophon Roman bemerkt ist, dafs er an die Odyssee erinnere, so konnte auch hinzugefügt werden, dafs dessen Liebespaar, Habrokomes und Antheia, wohl der Cyropädie seines Namensvetters entsprossen ist, da selbst die Namen aus Abradatas und Pantheia gemacht zu sein scheinen. Wichtiger für die Kennzeichnung der Zeit ist die jüngere Sophistik, vor allem aber die letzte Gestaltung der Philosophie in den neuplatonischen und eklektischen Schulen, deren Hauptvertreter freilich ebenfalls dem Siege des Christentums vorausgehen, und mit deren Schliefsung der mönchische Geist des Mittelalters auch im Orient völlig die Herrschaft gewinnt.

Von den beiden Anhängen gewährt natürlich der zweite, der über die ältesten christlichen Urkunden, ein allgemeineres Interesse; er enthält selbstverständlich nur das Notdürftigste zur Orientierung für den Laien. Dabei ist S. 729 Anm. 3 Ev. Marc. 16, 20—31 falsch zitiert. Dies Kapitel hat nur 20 Verse; überdies fehlt der Schlufs V. 9—20 in den Codd. Vat. und Tischendorfs und ist vermutlich (wie Christ S. 728 selbst bemerkt) erst hinzugesetzt, nachdem der echte verloren gegangen war. Gemeint ist wohl Luc. statt Marcus; allein der arme Lazarus jener Parabel ist doch nicht mit dem auferweckten Bruder der Maria und Martha identisch.

Auf das Register folgt endlich die willkommene Beilage von 24 Abbildungen, darunter die schönen Ideal- oder Charakterköpfe des Homer, Anakreon, Äschylus, Sophokles, Herodot, Thukydides, Lysias, Antisthenes und Julianus.

Nicht um zu tadeln, sondern zur etwaigen Beachtung für eine hoffentlich baldige dritte Auflage weise ich noch auf einige kleinere Versehen hin, die das auch typographisch trefflich ausgestattete Buch entstellen. Zuerst auf eine ziemliche Zahl Accent- und anderer Fehler in griechischen Anführungen: S. 15 *δῖον* st. *δῖαν*, 24 *Πατροκλείαν* und 136 *Ὀρεστεία,* 45 Theos st. Teos, Theliden st. Thaliden, 47 Penthelos st. Penthilos, 57 *ναυσταθμοῦ*, 87 Trachys st. Trachis, 122 und 129 in dem Fragment der Sappho *ἅ* und *Πληιᾶδες*, 140 *τῆδε*, 161 *Θεόπροπος*, 313 *πέριπλοι* und *πάραπλοι*, 390 und 394 *αὐτοαγαθόν*, 450 *ἡρωίναι*, 660 Neupythagoräer (579 richtig), 714 *νέφροις*, 719 *δεδόμενα* u. a. m. In der Schreibung von Namen ist meist die griechische Form beibehalten; also Dikaiarchos, Aischylos, Choiroboskos, Damaskios, doch auch Caesarea u. a. Mitunter begegnen häfsliche Bastardformen wie Dikäarch, Nikäa, Kölesyrien, Okean (neben Scene u. a.), ad Kor(inthios) S. 727. Sprachlich auffällig ist S. 41 Ungeschicklichkeit. Entweder Ungeschicktheit oder Unschicklichkeit, doch begrifflich verschieden. S. 81 Ende fehlt nach „bestanden" — „zu haben". 125 „nach das übrige Festland". 126 „auch es", sprachlich kaum zulässig. 128 Anm. 1: „Ihr Bild (der Sappho) — — eine Erzstatue u. s. w." ist schon 130 fast wörtlich wiederholt. 175: „Dafs Thespis — — hinterlassen habe, ist fragwürdig"; doch wohl fraglich. 206 Anm. 2: „Sophokles war zu nobel". Für Sophokles ein zu wenig „nobeler" Ausdruck. 303 „Versuchung — — zu unterlegen" st. „unterzulegen". 426 Arianer st. Arier. 449 Strategement unverständlich. Etwa Strategenamt? 454 „man hielt bei" st. „behielt bei" oder „hielt fest". 485 „keine hervorragenden Historiker mehr" und im nächsten Absatz: „Unter den Geschichtschreibern ragte Poseidonios hervor". 648 fehlt „des" vor Zeuxippos. Vgl. S. 662. Etwas veraltet klingen Formen wie „stund" (selten „stand"), „benützen" u. a. Aus Versehen steht 91 Schwester st. Bruder, 95 Peisistratos st. Peisistratiden, 157 Hermione in Achaja st. Argolis, 295 Pentakontie st. Pentekontaetie. In dem Citat aus Arist. Poet. ist S. 25 Anm. 3 *ἀναγνωρίσεις* (Bekker Sing.) *γὰρ δι' ὅλου* eingeklammert, wodurch die sonderbare Struktur *ἡ δὲ Ὀδύσσεια πεπλεγμένον καὶ ἠθική* entsteht. Besser nach Bkk. — — *τῶν ποιημάτων ἡ μὲν Ἰλιὰς ἁπλοῦν καὶ παθητικόν, ἡ δὲ Ὀδύσσεια πεπλεγμένον· ἀναγνώρισις γὰρ δι' ὅλου καὶ ἠθική.*

Potsdam. H. Schütz.

Die Tragödien des Äschylos. Verdeutscht von B. Todt. Prag, Wien und Leipzig, F. Tempsky & G. Freytag, 1891. X u. 414 S. Mit 1 Bild. 8 M.

Moritz Haupt pflegte in seinen Vorlesungen über Äschylos nicht selten zu sagen: „Das läfst sich nicht übersetzen, das läfst sich nur verstehen“, er bezeichnete auch wohl die Übersetzung als den „Tod des Verständnisses“. Wäre diese Ansicht richtig, die übrigens im Munde eines Meisters wohl zu begreifen ist, der mit Lachmannscher Exklusivität gegenüber dem profanen volgus der Nichtgelehrten die feinste und unmittelbarste Empfindung für den dichterischen Ausdruck verband, so würden gerade wir Deutsche das Verständnis für fast alle namhaften Dichter des Auslandes ertötet haben; denn nirgends ist bekanntlich eine so umfangreiche Übersetzungslitteratur erblüht wie bei uns. Indessen dem ist nicht so, die Übersetzung ist viel eher die Blüte des Verständnisses, natürlich nur, wenn sie gut ist. Gute Übersetzungen sind immer willkommen, selbst wenn von dem betreffenden Original schon solche vorhanden sind. Denn jeder Übersetzer, wenn anders er sich mit innerlicher, nachschaffender Liebe in sein Original hineingelebt hat und einen entwickelten Sinn für sprachliche und rythmische Kraft und Harmonie besitzt, wird dem Original neue Seiten abgewinnen und seine Schönheiten in eigenartiger Weise vor Augen führen.

Dafs der neue Übersetzer des Äschylos, B. Todt in Magdeburg, diese Eigenschaften in hohem Mafse besitzt, hat er schon früher durch eine Übersetzung des Philoktet bewiesen. Von Hause aus Philolog und bekannt durch Abhandlungen über die Textgestaltung und das Bühnenwesen bei den Tragikern — auch dieser Übersetzung hat er einen kurzen lateinischen Anhang zur Rechtfertigung einzelner Stellen seiner Übersetzung beigefügt —, ist er von warmer Begeisterung für sein grofses Original erfüllt. Mit G. Günther sieht er die Tragik des Sophokles im Vergleich zu der des Äschylos als minderwertig an. „Wenn wir uns nach einem Modell für die Konstruktion eines idealen Prinzips der tragischen Kunst umsehen, werden wir gut thun, mit G. Günther auf Äschylos, den Gründer der Tragödie, zurückzugehen“, sagt er auf S. 28 der Einleitung. Und S. 26: „Die Idee der ausgleichenden Gerechtigkeit, dafs ‘dem Thäter das Leid’ gebührt, dafs auf Frevelmut und Überhebung die Vergeltung, auf Frömmigkeit aber Segen und Gnade folge, diese eben ist es wesentlich, welche, dramatisch an dem Schicksal einer bedeutenden Person dargestellt, uns aus der Dichtung diejenige Befriedigung geniefsen läfst, welche wir mit dem Begriffe ‘tragisch’ und ‘Tragödie’ zu verbinden pflegen“. — Wenn ich auch nicht zugeben kann, dafs aus dieser Idee der „ausgleichenden Gerechtigkeit“, die doch wohl dasselbe ist wie die „adäquate Schuld“, allein oder auch nur meistens die „tragische“ Befriedigung fliefst (vgl. meine Abhandlung: „Die Behandlung des sittlichen Problems u. s. w.“,

Progr. von Eisenberg 1890 S. 22), so ist doch selbstverständlich, dafs sie am intensivsten diese Befriedigung gewährt, dafs die tragische Kunst am wenigsten „Brüche giebt“ und Reste läfst, wo sie diese Idee zum Ausdruck bringt.

Zu dem streng philologischen Verständnis und der in den Ideengehalt des Dichters sich versenkenden Hingebung kommt nun bei Todt das richtige Gefühl für das, was dem modernen deutschen Leser im Ausdruck und Versbau angenehm und verständlich ist. Er hat schon in der Philoktetübersetzung mit glücklichem Griffe W. Jordans Übersetzungsprinzip angenommen, indem er an Stelle des Trimeters den gewöhnlichen deutschen dramatischen Vers, den fünffüfsigen Jambus setzte. Mit Recht hat ja schon Jordan in der Vorrede zu seiner Sophoklesübersetzung auseinandergesetzt, dafs der deutsche Trimeter ein Mafs von grandioser Feierlichkeit entfaltet, welches ihm eine wunderbare und prachtvolle Wirkung sichert, wenn er an gehobenen Stellen pathetischen Inhalts in kontrastierendem Wechsel eintritt, z. B. im zweiten Teile des Faust beim Erscheinen der Helena, dafs aber eben diese seine Feierlichkeit den Eindruck des Übertriebenen, Schwerfälligen, Unangemessenen macht, wenn man den ganzen Dialog in diesem festlichen Schleppgewande einherschreiten läfst. Jordan hat allerdings bei mehreren umfangreichen Versuchen gefunden, dafs er zwar nicht vom Sophokles, wohl aber vom Äschylos eine angemessene Übersetzung in Trimetern würde geben können. Allein erstens ist Jordan selbst ein Dichter von Hause aus, dem vielleicht mehr gelingt als einem andern, und zweitens hat gerade Jordan durch statistische Zusammenstellungen und Berechnungen gefunden, „dafs bei gleicher Leistung der Silbenverbrauch der deutschen Sprache sich zum Silbenverbrauch der griechischen annähernd verhält wie 8 : 9“. Diese Thatsache gilt doch ebensogut für Äschylos wie für Sophokles, und es ist nur konsequent, die Folgerungen, die sich aus ihr ergeben, bei einer Übersetzung jenes Dichters ebenso zu berücksichtigen wie bei einer Übersetzung dieses. Die „Übersetzer im Versmafs der Urschrift“ sind nur allzuoft zu „Ausstopfungen mit überflüssigen Flickarbeiten und ungeheuerlich ausgereckten Sprachbildungen“ genötigt. Der neue Äschylosübersetzer hat also mit der Annahme des fünffüfsigen Jambus ohne allen Zweifel das Richtige getroffen.

Natürlich hat Todt auch bei den Chorgesängen auf genaue Wiedergabe der antiken Metra verzichtet. Werden doch diese logaödischen, dochmischen, ionischen Rythmen in unserer Sprache entweder gar nicht vernehmbar oder sie erscheinen, wenn man sie beim Lesen hervortreten läfst, unnatürlich, gezwungen und geschraubt. Kein Deutscher empfindet z. B. wenn er die Parodos der Perser in der Übersetzung von Köchly liest, dafs er da ionischen Rythmus vor sich hat. Jeder wird, wenn nicht ausdrücklich anders belehrt, einfach betonen:

Schón hinúber íst das stádtstúrmende kóonigliche Kriegsheer
In das jénseitige náchbarliche Féstland
Aúf dem taúbandigen Flófs über den Meérsund.

Das sieht aus wie Prosa mit poetischen Ausdrücken. Betont man aber streng ionisch:

Schon hinübér- ist das städtstür-mende köníg-liche Kríegsheér,

dann klingen die Verse zerhackt und unschön. Und nun lese man bei Todt:

Schon ist hinüber in das Land, das jenseits liegt der Meeresfurt,
Gerückt des Königs Kriegesmacht, der Feindesstadt Zerstörerin;
Auf seilgeknüpftem Flofs beschritt den Sund sie, der nach Helle heifst,
Des Meeres Nacken trägt ein Joch von Millionen Pflöcken fest.

Das erscheint dem deutschen Leser verständlich und auch poetisch; es ist fliefsend, fafslich und würdevoll zugleich. Todt hat hier und in ähnlicher Weise auch sonst aus denjenigen Versfüfsen, die sich in unserer Sprache von selbst darbieten, das sind aber Jamben, Trochäen, Daktylen und Anapästen, Strophen gebildet, welche etwa dem metrischen Charakter der Strophen des Äschylos entsprechen. Auch in diesem Punkte ist Todt in Jordans Fufstapfen getreten (man vergleiche dessen Auseinandersetzung S. XLV der Sophoklesübersetzung).

Ebenso wie im Versbau hat Todt es auch im Ausdruck und Satzbau verstanden, den schwierigen Originaltext dem Deutschen mund- oder vielmehr ohr- und sinngerecht zu machen. Die Sprache der Übersetzung ist, soweit dies bei einem derartigen Dichter denkbar, einfach und natürlich, ohne doch ins Triviale oder Nüchterne zu verfallen. Des „angeschwellten Wörterpomps Erhöhungen" fehlen freilich, aber nur dadurch konnte das Ziel des Übersetzers erreicht werden, „deutschen Lesern die Gedanken des Äschylos verständlich in fliefsender gebundener Rede zu vermitteln".

Die Äschylosübersetzungen, die wir bisher hatten, sind stellenweise fast ebenso unverständlich wie das Original. Das ist nun in der neuen Übersetzung ganz anders. Ich greife zur Vergleichung ein paar Stellen beliebig heraus. Der Anfang des Agamemnon lautet bei W. von Humboldt:

Die Götter fleh' um dieser Arbeit End' ich an,
der langen Jahreswache Ziel, zu welcher hier,
dem Hunde gleich, gelagert auf der Atreiden Dach,
ich schaue rings der Nachtgestirne Kreis umher,
und die den Winter führen, gleich dem Sommer, uns
die lichten Herrscher, strahlumglänzt in Äthershöh,
die Sterne, wenn sie sinken, andrer neu Erstehn;

bei Todt:

Die Götter fleh' ich um Erlösung an
Von diesen Mühn der jahrelangen Wacht,
Die auf dem Hause der Atriden ich
Hier halte, wie ein Hund, und in der Nacht
Der hellen Sterne Auf- und Niedergang
Betrachte, wie sie Lenz und Winterszeit
Im Jahreslauf den Sterblichen verkünden.

Das Gleichnis von den beiden Urnen Agamemnon 789 lautet bei Humboldt:

> Denn der Rednerzunge rechtend Wort
> nicht hörend, legten Troias Untergang, den Tod
> der Männer, doppelt nicht geteilt, ins Blutgefäfs
> die Götter stimmend; doch der anderen Urne Schoofs,
> dem leeren, kam die Hoffnung nur der Hand genaht;

bei Todt:

> Die Götter liefsen nicht durch Kunst der Rede
> Das Recht entstellen, sondern alle legten
> Den Stimmstein in die blutige Todesurne,
> Und nichtige Hoffnung nur blieb an dem andern
> Gefäfs der Gnade, welches sich nicht füllte.

Die Todtsche Übersetzung wird ohne allen Zweifel jedem bei weitem besser gefallen, aus dem einfachen Grunde, weil sie verständlicher und schon deshalb poetischer ist.

Humboldt durfte freilich seinen Lesern etwas zumuten. Seine Zeit war begeistert für den Hellenismus; ein preufsischer Staatsmann, der zur schimpflichen diplomatischen Kapitulation von Olmütz reiste, deklamierte, als er vom Fenster des Wagens aus den Sonnenaufgang sah, voll Enthusiasmus: „Strahl des Helios, schönstes Licht". Solcher Begeisterung wurde es leicht, sich auch durch Dornen und Hecken hindurchzuarbeiten, um in den Zaubergarten hellenischer Poesie zu gelangen. Heute heifst es, wie Todt leider nur zu wahr sagt: „Der Hellenismus hat seine Arbeit gethan, der Hellenismus kann gehn". Heute müssen die goldenen Äpfel der griechischen Dichtung in silbernen Schalen präsentiert werden, wenn das gebildete Publikum sie annehmen soll, und darum werden alle Freunde derselben diese neue Übersetzung des Äschylos, die von richtigen Prinzipien ausgeht und mit feinem Sinne für das Angemessene durchgeführt ist, mit Freude begrüfsen.

Sehr zu beachten ist auch die allgemeine Einleitung, welche in Abschnitte über die Entstehung der Tragödie, das Leben des Äschylos, den Kunstcharakter des Äschylos und das antike Theater zerfällt, sowie die besonderen Einleitungen zu den einzelnen Stücken. Diese letzteren geben dem Leser Auskunft über das Wenige, was wir litterarhistorisch von den Stücken wissen, über die zu Grunde liegenden Sagen, die politischen Beziehungen und dergl.; sie bieten ferner eine vortreffliche Würdigung der Stücke namentlich nach der ethischen Seite hin, wobei gelegentlich auch Dramen des Sophokles und Euripides herangezogen werden. Der Übersetzer gesteht in dramaturgisch-technischer Beziehung dem Sophokles natürlich bereitwillig die Palme zu, nimmt sie jedoch, was sittlich-religiöse Tiefe betrifft, entschieden für Äschylos in Anspruch. Schwierigkeiten macht diese ethisch-religiöse Analyse besonders beim Prometheus. Wir dürfen indessen sagen, dafs der Übersetzer auch hier seine Aufgabe nicht

blofs mit Geschick — das wäre noch nicht viel — sondern auch mit dem tiefgründigen, unbestechlichen Ernst einer eigenen, strengsittlichen Weltanschauung gelöst hat. Auch die begeistertsten Verehrer des Sophokles werden nicht umhin können, zuzugestehn, dafs die Elektra in der Darlegung und Lösung eines schwierigen sittlichen Problems nicht an die Choephoren heranreicht. Sehr ansprechend versinnlicht der Übersetzer das Verhältnis des Äschylos zu den späteren Tragikern durch folgendes schöne Bild (S. 30): „Äschylos hatte in ernster, hingebender Arbeit den Tempel der Tragödie aufgebaut und das Kolossalbild des 'gerechten, alles vollendenden Zeus' darin aufgestellt; mit anderen Weihebildern, mit vielleicht feiner gemeifselten, porträtähnlichen Menschenbildern diesen Tempel zu schmücken und zu füllen war die Aufgabe der Nachkommen, eine vollberechtigte Thätigkeit, solange sie nicht vergafsen, welches Gottes Bild auf sie herniederblickte". — Dafs auch in den Einleitungen überall genaue philologische Durchdringung aller einschlagenden Fragen hervortritt, bedarf nicht erst der Erwähnung. Leider sind die Verszahlen z. B. in der Einleitung zum Prometheus nicht nach der Übersetzung selbst, sondern nach der Weckleinschen Ausgabe des Textes angegeben. Da die Zählung eine verschiedene ist, so findet man die angezogenen Stellen immer erst nach einigem Suchen. Doch diesem kleinen Mangel läfst sich ja leicht abhelfen. Die Einleitungen können jedem, der sich über die Fragen orientieren will, welche die äschyleische Poesie dem Leser aufgiebt, recht warm zum Studium empfohlen werden.

Wir wünschen also dieser neuen Übersetzung des Äschylos eine möglichst weite Verbreitung nicht blofs unter Fachmännern sondern namentlich auch unter gebildeten und an echter Poesie sich erfreuenden Laien. Aber leider steht einer solchen nach meinem Dafürhalten ein Fehler der Verlagsbuchhandlung entgegen, welche im übrigen das Buch vorzüglich im Druck und Papier ausgestattet und auch mit einem Holzschnitt, das Brustbild des Dichters darstellend, versehen hat. Alle solche Übersetzungen, die nicht, wie etwa die zu Hildburghausen erschienenen ganz billig sind, sollten so eingerichtet sein, dafs jedes Stück einzeln gekauft werden kann. Bei den Ausgaben der Dichter selbst hat man das längst erkannt; es ist daher in der That wunderbar, dafs bei Übersetzungen dieses einfache und wirksame Mittel der Verbreitung so wenig zu Hülfe genommen wird. Wie viele Studenten, Lehrer und überhaupt gebildete Männer würden nicht gern ein oder das andere Stück kaufen, während ihnen das Ganze auf einmal zu teuer ist; wissen sie doch gar nicht vorher, ob die Übersetzung ihren Zwecken entspricht und ihnen zusagt. Auch bei der Jordanschen Sophoklesübersetzung habe ich immer bedauert, dafs die Stücke nicht einzeln zu haben sind. Man liest doch, wenn man ein halbes

Jahr auf die Lektüre eines griechischen Originalstückes verwendet hat, nun auch gern noch ein oder zwei Stücke in deutscher Übersetzung mit den Primanern. Zur griechischen Lektüre reicht die Zeit nicht, und man will doch den Jünglingen eine etwas breitere Kenntnis der griechischen Tragik mitgeben als eine nur auf dem Lesen eines Stückes beruhende. Vorlesen ist aber ein nur wenig geeignetes Mittel, Vorstellungen zu erzeugen, die einigermafsen in der Seele haften. Das geht zum einen Ohr hinein und zum anderen hinaus, und die Aufmerksamkeit ist ja auch nicht immer eine gleichmäfsig gespannte. Ferner wird man nicht umhin können, auch hierbei eine gewisse häusliche Nacharbeit zu verlangen, die nicht möglich ist, wenn die Schüler nicht eigene Exemplare besitzen. So ist man denn genötigt, da sich doch nicht jeder den Jordan kaufen kann, zu dem traurigen Notbehelf der Reclamschen Zwanzigpfennigbibliothek zu greifen. Die Übersetzungen des Sophokles in dieser sind zwar sehr schwach und unbeholfen, bedürfen einer ausgedehnten Worterklärung und befriedigen in keiner Weise, aber es bleibt nichts anderes übrig. Wie anders wäre es, wenn man zum Schlufs des Halbjahrs noch ein Stück in wirklich guter Übersetzung vorführen könnte, die dann auch wohl manchem Lust machen würde, die übrigen Stücke zu lesen. Warum sollte man nicht ferner einmal statt des Sophokles ein Stück des Altmeisters Äschylos mit den Schülern lesen und besprechen? Die Todtsche Übersetzung, die so klar und ansprechend ist, würde sich dazu auf das beste eignen. Möchte also die Verlagsbuchhandlung bei einer hoffentlich in nicht zu ferner Zeit erscheinenden zweiten Auflage die Stücke, ein jedes mit der dazugehörigen Einleitung auch gesondert abgeben. Die allgemeine Einleitung würde dann, wie bei der Sophoklesausgabe von Wecklein, ein Heft für sich ausmachen, und die Trilogie wäre wohl am besten als ein Stück zu behandeln, wie sie ja auch nur eine Einleitung hat.

Wernigerode. F. Seiler.

H. Menge, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische. Wolfenbüttel, Julius Zwissler, 1890. VIII und 195 S. 2 M.

Der griechischen Syntax für die obersten Klassen der Gymnasien, einem Büchlein, welches durch seine weise Beschränkung auf das unumgänglich Notwendige, durch seine bestimmte und klare Fassung der Regeln und, worauf mit Recht Gewicht gelegt ist, durch seine übersichtliche Anordnung des Stoffes eben so sehr dazu beitragen dürfte, die Schüler wieder mit Lust und Liebe zur Aneignung der griechischen Syntax zu erfüllen, wie die umfangreichen, immer mehr anschwellenden Regeln der Kochschen Grammatik geeignet sind, ihnen den Geschmack an den-

selben zu verderben, hat Menge noch im Laufe desselben Jahres das oben verzeichnete Übungsbuch folgen lassen. Ist es schon mit Freude zu begrüfsen, wenn von demselben Verfasser Grammatik und Übungsbuch herausgegeben wird, damit die so wichtige Einheit und Übereinstimmung zwischen Grammatik und Übungsbuch gewahrt wird, wie viel mehr in diesem Falle, in welchem ein auf dem Gebiete der alten Sprachen so erfahrener Schulmann sich der Mühe unterzieht, ein derartiges Übungsbuch abzufassen.

Fragen wir nach den Grundsätzen, welche den Verf. bei der Ausarbeitung desselben geleitet haben, so spricht er sich über dieselben in dem Vorworte dahin aus, dafs sowohl die Lehrpläne vom 31. März 1882, sowie die ganze Richtung unserer Zeit darauf hinausgehen, bei dem griechischen Unterrichte den grammatischen Lehrstoff auf das bescheidenste Mafs zu beschränken. „Andererseits, fährt er fort, unterliegt es bei kompetenten Beurteilern nicht dem leisesten Zweifel, dafs die Lektüre nur auf einer sicheren grammatischen Grundlage betrieben werden kann.“ Welchem Lehrer des Griechischen wäre dieser Grundsatz nicht aus der Seele gesprochen? Denn wohin ein griechischer Unterricht ohne systematische Durchnahme der hauptsächlichsten Regeln der Syntax und ohne regelmäfsige schriftliche Übungen führt, dessen werden sich wohl noch alle diejenigen erinnern, welche einen solchen Unterricht genossen haben.

Nun wäre es ja unbillig, wollten wir dem Schüler dieselben Stücke zum Übersetzen vorlegen, wie vor einem Jahrzehnt, von ihm die Überwindung derselben Schwierigkeiten verlangen, trotzdem die Zahl der griechischen Stunden bis Sekunda eine bedeutend geringere gegen früher ist. Daher hat man seine Zuflucht zu Übungsbüchern genommen, welche diesen Verhältnissen Rechnung tragen, und Ref. erblickt in dem Mengeschen Buche wieder einen Schritt weiter auf dieser Bahn; hoffentlich aber den letzten.

Vergleichen wir dasselbe mit solchen älteren Datums, so ist die Zahl der einzelnen, zusammenhangslosen Sätzen wesentlich vermehrt, um an ihnen die durchgenommenen Regeln rasch und ohne Aufenthalt einzuüben. Trifft der Schüler unter ihnen auch manchen alten Bekannten, so möchte Ref. daraus dem Verf. um so weniger einen Vorwurf machen, als der Schüler den betreffenden Satz jetzt unter einem andern Gesichtspunkt zu betrachten hat als in Tertia, wo der Hauptnachdruck auf die Form gelegt wurde. Dazu sind diese Sätze, wie ausdrücklich im Vorworte hervorgehoben ist, zu möglichst schneller Einübung der grammatischen Regeln bestimmt und können mit Hülfe des Lehrers und den reichlich unter dem Texte gebotenen Vokabeln und Redensarten sofort nach Durchnahme und Erklärung der Regeln in der Schule übersetzt werden; entlasten also dem Wunsche vieler Eltern gemäfs ihre, wie sie meinen, überbürdeten Söhne.

Eine zweite Gruppe von einzelnen Sätzen (durch den Druck schon kenntlich), welche gröfseren Umfang haben und am Fufse der Seiten nur solche Vokabeln und Anmerkungen haben, welche notwendig erscheinen, damit der Schüler überhaupt eine richtige Übersetzung zustande bringt, ist zu Exercitien und Extemporalien bestimmt. Wieder ein Zeichen unserer Zeit. Ob aber der Verf. mit dieser Neuerung, welche ohne Zweifel den Bedürfnissen manches Lehrers entgegenkommt, das Richtige getroffen hat, möchte Ref. bezweifeln.

Erst am Ende des Jahreskursus werden zusammenhängende Stücke zur Wiederholung und Befestigung des gesamten Pensums geboten, und zwar teils äsopische Fabeln, Stoffe aus der Mythologie und der griechischen Geschichte, teils Leben und Bildungsgang des Herodot, aus dem Jugendleben Alexanders des Grofsen, Inhaltsangabe der ersten sieben Bücher der Odyssee. Wie aus dieser Zusammenstellung hervorgeht, hat der Verf. es mit Recht vermieden, in den zusammenhängenden Stücken auf römische Verhältnisse einzugehen. Denn da Plutarch aus dem Kanon der auf der Schule zu lesenden griechischen Schriftsteller gestrichen ist, so ist es eine natürliche Folge, dafs auf römische Personen und Geschichte keine Rücksicht mehr genommen wird. Daher dürfte es sich empfehlen, auch in den einzelnen Sätzen diesen Grundsatz zur Geltung zu bringen; es würde auf diese Weise für etwas anderes Wichtiges Platz geschaffen. Wie es das Streben unserer Zeit ist, und zwar mit Recht, die schriftlichen Arbeiten, seien es Exercitien, seien es Extemporalien, im engen Anschlufs an die Lektüre anfertigen zu lassen, um auf diese Weise die Lektüre zu vertiefen, so möchte ich dem Hsgb. anheimgeben, bei einer neuen Auflage seines Buches diesem Gegenstande noch etwas mehr Aufmerksamkeit zu widmen. An Stoffen zu solchen Stücken fehlt es ja nicht; das beweist das Übungsbuch von Kohl. Für den ersten Teil wären zu verwenden: Leben und Bildungsgang Cyrus des Jüngern; Leben des Xenophon bis zur Schlacht von Kunaxa; einzelne Episoden aus dem Zuge der Zehntausend; Mitteilungen aus dem Kriege der Griechen und Perser; Leben des Agesilaus, lauter Stoffe, welche dem Schüler bekannt sind. Doch nicht erst am Ende des Jahreskursus, sondern teils anstatt der längeren Satzbeispiele, teils am Ende des Untersekundanerkursus. Für Obersekunda müfste die Lektüre dieser Klasse, also vor allem die Memorabilien des Xenophon und die Reden des Lysias herangezogen werden.

Ist Ref. also auch nicht mit dem ganzen Inhalt und der Anordnung der Übungsstücke einverstanden, indem, um dies noch einmal zu betonen, vor allem die Zahl der zusammenhängenden Stücke in der angegebenen Ordnung vermehrt werden müfste, so steht er doch nicht an, in ihm einen Fortschritt auf diesem Ge-

biete zu erblicken, und wünscht ihm denselben Erfolg wie den übrigen Mengeschen Büchern.

Schliefslich ist noch zu erwähnen, dafs ein sorgfältig gearbeitetes Wörterverzeichnis zu dem Übungsbuch erschienen ist, welches sich durch korrekten Druck auszeichnet.

Arnstadt. W. Müller.

---

1) **Karl Schmidts Geschichte der Pädagogik**, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Kulturleben der Völker, in vier Bänden. Erster Band: Die Geschichte der Pädagogik in der vorchristlichen Zeit. Vierte Auflage, auf Grund der neuesten Forschungen und Quellenstudien bearbeitet, vielfach vermehrt und verbessert von Em. Hannak in Wien. Mit dem Portrait Karl Schmidts, einer Biographie desselben und einem Vorwort von Friedr. Dittes in Wien. Cöthen, Paul Schettler, 1890. 12 M.

„Der erste Band des in Fachkreisen rühmlichst bekannten Werkes liegt nun endlich vollständig in ganz neuer Bearbeitung vor; leider hat sich die Fertigstellung der vierten Auflage ungewöhnlich lange hinausgezogen. Diese bedauerliche Verzögerung mufste hauptsächlich deshalb eintreten, weil die Geschichte der Pädagogik bei den Naturvölkern und den orientalischen Völkern vollständig neu bearbeitet werden mufste, aufserdem war Herr Hannak, dem diese Arbeit oblag, häufig durch dringende Berufsgeschäfte und andere litterarische Arbeiten an der Förderung des Werkes verhindert. Der Umfang des ersten Bandes ist durch die notwendige Umarbeitung des Textes bedeutend gröfser geworden, als ursprünglich beabsichtigt war. Die neue Auflage umfafst 60 Bogen Text ohne Inhaltsverzeichnis und Vorwort, während die vorige Auflage nur 33 Bogen stark war, daher erklärt sich auch der jetzt wesentlich höhere Preis von 12 M.“

Soweit die buchhändlerische Anzeige. An Umfang und Vollständigkeit dürfte das vorliegende Werk kaum von einem andern übertroffen werden. Es behandelt in sechs Hauptabschnitten die Erziehung A. bei den Naturvölkern (S. 82—117), B. bei den Chinesen und Japanern (118—193), C. bei dem kuschitischen Stamme der Ägypter (194—250), D. bei den semitischen Völkern (250—347), E. bei den arischen Völkern Asiens (347—444), F. bei den Griechen (444—737) und Römern (738—925) oder mit den eigenen Worten des Verf.s: „Die individuelle Erziehung in Hellas und Rom“ und zwar I. Hellas. Erziehung der „ästhetischen“ Individualität, II. Rom. Erziehung der „praktischen“ Individualität. Jedem Abschnitt geht eine Angabe der Quellen- und Hülfsschriften sowie eine Schilderung des Landes, eine Charakteristik des Volkes und eine Übersicht seiner Geschichte voran.

Der Bearbeiter hat seine Zusätze, die gröfsten wie die kleinsten, in Sternchen eingeschlossen und so ist das ganze Buch

mit Sternen wie besäet. Zu der allgemeinen nach Hegelschen Kategorieen gearbeiteten Einleitung hat Hannak ausführliche Anmerkungen unter dem Text hinzugefügt, um seinen abweichenden Standpunkt zu begründen; es wäre vielleicht besser gewesen, sie umzuarbeiten.

Die Austattung verdient namentlich wegen des splendiden Druckes alle Anerkennung.

2) Rudolf Hildebrand, Gesammelte Aufsätze und Vorträge zur deutschen Philologie und zum deutschen Unterricht. Leipzig, B. G. Teubner, 1890. 335 S. 8. 8 M.

Wo man das Buch aufschlägt, ist es interessant. Mag der Verf. uns über Grimms Wörterbuch in seiner wissenschaftlichen und nationalen Bedeutung belehren, oder einen wunderlichen rheinischen Accusativ beleuchten, oder ein paar Schulspäfse erzählen, oder ein Kinderlied mit tiefem Hintergrunde deuten und dabei ein Grundgesetz deutscher Rhythmik entwickeln: überall weifs er nicht blofs durch umfangreiche Belesenheit und Gelehrsamkeit, sondern fast mehr noch durch feinsinnige Auffassung und liebenswürdige Darstellung zu fesseln. Den Pulsschlag eines warm fühlenden deutschen Herzens, die Liebe zur eignen deutschen Art, die helle Freude am neuen deutschen Reiche spürt man überall, besonders in dem schönen Aufsatz: „Deutsche Prophezeiungen über sieben Jahrhunderte hin". Wenn der „teutsche philologus" sich gelegentlich zu der Bemerkung hinreifsen läfst, es arbeiteten viele, die das Heft in Händen haben, dahin, uns zu Römern und Griechen umzuschaffen, so wollen wir das lächelnd mit in den Kauf nehmen.

Doch Rudolf Hildebrand ist kein unbekannter Mann, seine Schriften bedürfen unserer Empfehlung nicht; möchten vornehmlich die Lehrer der deutschen Sprache und Litteratur sie ausnutzen! Von einer Kritik unsererseits kann vollends nicht die Rede sein. Nur in einem Punkte erlaubt Ref. sich ein abweichendes Urteil auszusprechen. Er kann dem Aufsatz: „Die Berliner Erklärung wider den Allgemeinen Deutschen Sprachverein" nicht beipflichten. Was die Berliner zu ihrem Vorgehen veranlafst hat, war lediglich der Unwille über den Dilettantismus, der im Sprachverein sich breit macht, die geschmacklose Art, wie man die deutsche Sprache zu meistern und zu bereichern sich unterfängt, die Anmafsung, mit der man in der Ausmerzung eines armseligen Fremdworts eine nationale That vollbracht zu haben wähnt. Wer wie Rudolf Hildebrand für alles geschichtlich Gewordene und Gewachsene ein so tiefes Verständnis hat und nichts mehr hafst als den Pedantismus der Sprachmeisterei, wer für jede Nüance in Wortschatz, Syntax und Stil ein so feines Ohr hat („Gehäufte Verneinung!") und so überzeugend für das Leben der Sprache als das allein Wertvolle in ihr, für die Sprache als

eine natürlich werdende gegen die abstrakte Behandlung und den Regelzwang eintritt („Sprachgefühl bei den Deutschen und Römern"): der müfste doch, sollt ich meinen, zugeben und mit Unwillen wahrnehmen, dafs so manche „behende Puristen, die nach Jakob Grimm in der Oberfläche der Sprache herumreuten und wühlen", im Allgemeinen Deutschen Sprachverein ihr Wesen treiben.

Blankenburg am Harz. H. F. Müller.

Konrad Niemeyer, Schulreden. Kiel und Leipzig, Lipsius und Tischer, 1891. 139 S. 8. 4 M, geb. 5 M.

Ob ein Band Schulreden heutzutage wohl viele Leser findet? War der Verfasser ein verehrter und geliebter Lehrer, so werden die Schüler, an die seine Reden gerichtet waren, ihnen eine warme Neigung entgegenbringen; denn sie wecken in ihnen den Nachklang besonders gehobener Augenblicke ihres Schülerlebens; war er ein geistvoller Schulmann, so mag wohl ein weiter Kreis von Kollegen sie durchblättern, um zu sehen, ob und wie ihre eigenen Erfahrungen und Gefühle in ihnen wiederklingen; aber in der Menge der Gebildeten werden sie trotz aller Aufregung, welche die Frage über die Unterrichtsreform verursacht hat, schwerlich viele Leser finden. Und doch können die Reden Niemeyers, der sowohl ein verehrter Lehrer als auch ein geistvoller Schulmann war, nach mehr als einer Seite hin auch wohl aufserhalb der Lehrer- und Schülerkreise Teilnahme erwecken.

Die vorliegenden Schulreden wurden gehalten zur Feier der Allerhöchsten Geburtstage in den Jahren 1856, 75 und 89, zwei sind Trauerreden vom 22. März und 30. Juni 1888, eine verherrlicht die funfzigjährige Erinnerung an den 17. März 1813, eine vom Jahre 1882 den Sedantag; von den übrigen sind zwei Antrittsreden, bei der Übernahme des Direktorates in Stargard 1862, in Kiel 1869 gehalten, endlich 13 Abiturientenreden aus den Jahren 1863 bis 1885.

Fast 29 Jahre liegen zwischen der ersten und der letzten Rede, und manches welterschütternde Ereignis, manche Stimmung dieser wechselvollen Zeit spiegelt sich in ihnen wieder. Die gröfseren, an staatlichen Festen gehaltenen lieben es, Rückblicke in die Geschichte zu thun, 1856 auf den siebenjährigen, 1863 auf den Freiheitskrieg, 1875 auf die Zeit von Fehrbellin, 1889 auf Preufsens Stellung vor 200 Jahren, während die Sedanrede eine Darstellung der Schlacht giebt. Das alles sind Stoffe, der Festfeiern würdig gewählt und wohl geeignet, die Herzen der Schüler zu erfassen, die sich leicht für den Ruhm des Vaterlandes begeistern lassen; aber sie bleiben zu sehr im Tone der Abhandlung, des Vortrags, dessen belebende Kraft freilich auch in den Teilen wirken konnte, die sich nicht zu höherem, rednerischem

Schwunge erheben. Der Ausdehnung nach sind sie die längsten, und sie sind mit gröfster Sorgfalt ausgearbeitet, wie denn auch aus den übrigen Reden hervorgeht, dafs geschichtliches Wissen für den Verfasser einen besonders hohen Wert hat.

Die beiden Antrittsreden enthalten das umfassende Glaubensbekenntnis eines denkenden Schulmannes. Zu gesunder Frömmigkeit, freiwilligem Gehorsam und gründlichem Wissen will er seine Schüler erziehen; die Pflichten dieser Erziehung will er mit dem Elternhause teilen, nicht ihm abnehmen. Im Unterricht will er nicht dem Gedächtnis nur Stoff zuführen, sondern arbeiten lehren, mit der Arbeit das Herz erwärmen und den Willen läutern und stählen. Zum Studium der Wissenschaft, das ist zum Streben nach der Wahrheit, solle das Gymnasium den Schüler befähigen, nicht der einzelnen Wissenschaft, sondern der Wissenschaft im allgemeinen. Bei der Wahl des Unterrichtsstoffes komme es darauf an, dafs er vorbildenden Wert für die Universität und für das Leben habe. Von diesem Gesichtspunkte aus wird dann der Wert der Mathematik, der Sprachen, der Geschichte u. s. w. abgewogen. Nur in wenigen Fällen wird der Redner da Widerspruch finden, z. B. in der hohen Veranschlagung des „endlosen Vokabellernens“ für die Bildung des Gedächtnisses; grade da führt das Endlose doch wohl oft mehr zum mechanischen als zum organischen Aneignen, zum Ansammeln toter Schlacken statt lebendiger Begriffe und verstandener Worte. Die Bedeutung der klassischen Litteratur jedoch für die formale, wie für die „historische“ Bildung wird mit warmer Überzeugung gezeichnet und, was so oft von Schülern und wohl auch von Lehrern vergessen wird, es wird darauf hingewiesen, „dafs die Schüler, wenn wir sie entlassen, gar nicht mit ihrer Geistesbildung fertig und des Lernens überdrüssig sein, sondern erst recht anfangen sollen zu studieren und dazu von uns Lust und Kraft mitbringen sollen“.

Diese der Antrittsrede von 1862 entnommenen Gedanken finden wir in der von 1869 nun vielfach vertieft und entwickelt wieder. Der dänische, dann der österreichische Krieg hatten das Selbstgefühl der Nation mächtig gehoben, auch grade dem Lehrerstande seine Bedeutung für das Staatswesen klarer vor Augen gestellt, und das prägt sich in der Kieler Rede deutlich aus. Den Drang nach Wahrheit zu wecken ist die Aufgabe des Gymnasiums, zur formalen Bildung mufs eine „nationale“ hinzutreten; die kann aber bei der Bedeutung, welche die klassische Litteratur in allen wichtigsten Entwickelungszeiten unseres Volkes, bei der Einführung des Christentums, wie zur Zeit der Reformation und endlich bei der Wiederbelebung unserer Litteratur im vorigen Jahrhundert, gehabt hat, nicht mit einer Beseitigung der klassischen Studien, sondern nur mit einer immer vollendeteren Aneignung ihres allgemeinen menschlichen Inhalts gewonnen werden. Die noch jetzt geltenden Grundgesetze in jeder Kunst und jeder

Stilgattung sind bereits im Altertum gelegt, in dessen Meisterwerken sie in ihrer ursprünglichsten, reinsten und einfachsten Form zu Tage liegen. „Wer dies bedenkt, der mufs erkennen, dafs die deutsche Litteratur und Kunst zu der der neueren Völker ganz anders steht als zu der antiken. Jene sind ihre Geschwister, diese ist ihre gemeinsame Mutter. Mit seinen Geschwistern wetteifert man, schlägt sich und verträgt sich mit ihnen, wie es kommt; von der Mutter lernt man und ehrt sie mit dankbarer Liebe, selbst wenn man glaubt sie überholt zu haben". „Unser eigenstes Wesen halten wir fest, wenn wir in Goethes Wunsch einstimmen: Möge das Studium der griechischen und römischen Litteratur immerfort die Basis der höheren Bildung bleiben!"

Für das politische Leben soll eine tüchtige historische Bildung die Schüler reif machen, die nicht blofs in gedächtnismäfsiger Einprägung der Ereignisse, auch nicht blofs im Verständnis ihres Zusammenhanges besteht, sondern mehr noch in der warmen Bewunderung für die Grofsthaten der Vergangenheit, in der Begeisterung für staatliche Freiheit und Ordnung, wie sie in den alten Völkern lebte, für Treue, Religion und Vaterlandsliebe. Dagegen weist der Redner die Ansprüche der Naturwissenschaften zurück, wenn sie dahin gehen, den Schüler bereits in die systematische Betreibung derselben einzuführen, die erst der Universität angehöre.

Diese aus langjähriger Erfahrung und pflichtgetreuer Arbeit entsprungenen, aus warmem Herzen vorgetragenen Überzeugungen werden, denke ich, bei recht vielen, hoffentlich bei den meisten Gymnasiallehrern einen vollen Wiederhall finden. Ist auch der Schäden, an denen unser Unterrichtsbetrieb wohl vielfach leidet, vom Redner nicht gedacht worden — und dazu lag bei diesen Gelegenheitsreden keine unmittelbare Veranlassung vor —, mufs man auch zugeben, dafs die übertriebene Betonung des eigentlich gelehrten, philologischen Beiwerks der klassischen Studien, der handwerksmäfsigen, grammatischen, stilistischen, metrischen vielleicht gar kritischen Arbeit an den Texten, die gleichmäfsige Belastung aller Schüler mit sämtlichen, auch den Unterrichtsgegenständen, für die mancher einzelne nicht geschaffen ist, bei den Schülern und selbst in den gebildeten Kreisen vielfache Abneigung gegen die Leistungen der Gymnasien hervorgerufen hat, so sind in jenen Reden doch die Kernpunkte, um die sich die durch das Gymnasium geförderte Bildung zusammenschliefst, deutlich hervorgehoben und in ihrem Wert auch für die Gegenwart bestimmt und beleuchtet. Von ihnen auch nur einen aufzugeben, würde für die Nation voraussichtlich ein schwerer Schade sein.

Auf die Abiturientenreden hier einzugehen, wird weniger nötig sein; sie berühren einzelne Teile der oben entwickelten Anschauungen. Besonders das Aneignen historischer Bildung für

die Aufgaben, die das staatliche Leben stellt, wird wiederholt empfohlen; dann aber werden fast regelmäfsig Warnungen angeknüpft vor den Mifsbräuchen des studentischen Lebens, sehr ernste, bisweilen fast trübe, wenn von der einreifsenden Äufserlichkeit und Zuchtlosigkeit studentischen Wesens gesprochen wird. Der Ernst der Worte wird gewifs den Eindruck nicht verfehlt haben.

Dafs auch die beiden kurzen Gedächtnisreden auf die entschlafenen Kaiser des Jahres 1888 würdiger, edler Gedanken voll sind, braucht nach dem Vorhergehenden nicht wiederholt zu werden.

Dem nach vieljähriger, gesegneter Wirksamkeit körperlicher Leiden wegen in den Ruhestand getretenen Verfasser wünschen nicht allein seine zahlreichen Schüler, sondern auch gar manche Kollegen, zumal der Provinz, der er seit 1869 angehörte, denen er mannigfache Anregung bot, aus vollem Herzen den Genufs eines langen, glücklichen Feierabends.

Glückstadt. D. Detlefsen.

J. Minor, Schiller. Sein Leben und seine Werke. Erster Band. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1890. 591 S. 8 M. Zweiter Band. Ebendaselbst 1890. 629 S. 10 M.

Jedes Zeitalter pflegt das geschichtliche Leben der Vergangenheit und die geistige Entwickelung der Grofsen in derselben nach seinen eigenen Bedürfnissen und in ihm selbst liegenden Gesichtspunkten aufzufassen. Das ist sein gutes Recht, und im Grunde gewinnen beide dabei, der Betrachter und der Betrachtete, besonders der letztere, der demzufolge eine möglichst vielseitige Würdigung erfährt. So wird sich jedes Geschlecht sein eigenes Bild von Lessing, von Herder, von Goethe und Schiller entwerfen. Der realistische Zug unserer Zeit mit ihrer verminderten dichterischen Kraft und vorwiegend wissenschaftlichen Beschäftigung spiegelt sich unverkennbar in der vorliegenden Schillerbiographie von J. Minor, einem umfassend angelegten, auf tiefer Gelehrsamkeit beruhenden, mit einer hervorragenden Beherrschung des Stoffes geschriebenen Werke, welches neben den grofsen Lebensbeschreibungen Lessings von Erich Schmidt und Herders von R. Haym dem Leben und Wirken Schillers ein gleichwertiges, würdiges Denkmal stiftet. Wenn man, um das Werden in Goethes dichterischer Persönlichkeit zu verstehen, von diesem selbst sich auf die Einwirkungen und Verhältnisse hingewiesen sieht, von denen gefördert sein Geist sich entwickelte, so hebt nunmehr Minor auch bei Schiller mit Nachdruck hervor, was an Erlebnis und Erfahrung durch den ganzen Lebenslauf hin der Kraft seines Naturells und seiner Individualität Nahrung gegeben hat. Nach der Auffassung der ästhetisierenden Jahrzehnte unseres Jahrhunderts erschien Schiller einseitig als der Idealist, dessen Scheitel die

Sterne berührte und der mit der Wirklichkeit dieser Welt nur in Widerspruch und Kampf sich begegnete; in Minors Darstellung sehen wir ihn auch sicheren Fufses stehen auf der wohlgegründeten, dauernden Erde, mit ihr einen freundlichen Bund schliefsen und aus ihr Kraft und dichterischen Gehalt gewinnen. Minor hat Schiller aus seiner Zeit und seinen Verhältnissen heraus zu verstehen gesucht, aus welchen den jungen Dichter sein Idealismus emporhob. Er will ihn schildern in der Gestalt des Achill, als ewig jungen und strebenden, kämpfenden und ringenden Geisteshelden. Bei der Besprechung der Räuber weist Minor dementsprechend nach, dafs Schillers ganzer dichterischer Entwicklungsgang einerseits als ein Sichfortschlingen von Muster zu Muster erscheint, dafs aber andererseits seine Dichtung dort wurzelt, wo er die volle Thatkraft seines Talentes entfaltet, in besonderen Erlebnissen. Nicht blofs der allgemeine Freiheitsdrang, welcher die Söhne des Herzogs von Württemberg zu so begeisterten Anhängern Plutarchs und Rousseaus, später der französischen Revolution gemacht hat, lebt in ihnen. Die Räuber zum Träger der Handlung zu machen, hätte Schiller nimmermehr ausgedacht oder ausgeführt, wenn er nicht selbst der Sprecher im Namen eines ganzen Chores gewesen wäre. Die akademischen Freunde Schillers haben sich später nicht blofs die Sprache der Schillerschen Räuber angewöhnt, sondern die Räuber sprechen auch umgekehrt die Sprache der Akademisten (S. 319). Diesen Bemerkungen folgt eine glänzende Ausführung über Erlebtes in den Räubern und eine fesselnde Vergleichung Schillers selbst mit Karl Moor, dem tragischen Helden des Dramas.

Von solchem Standpunkte der Auffassung aus wird manche frühere Ansicht als veraltet zurückgestellt; die Jugend Schillers verlief zwar nicht ohne Enttäuschung, aber nicht so freudlos und finster, wie die Legende es darzustellen liebt. Die Zeit des Fürstendienstes gilt nicht mehr als eine verlorene; was der Dichter in ihr erlebt und erfahren, spiegelt sich in seinen Dichtungen wieder; nicht äufsere Not und einengender Zwang knechtete den Hülflosen, die Verhältnisse, die ihm zu eng wurden, hat er mit Bewufstsein zersprengt. Freundlich war der Abend seines Lebens, und selbst über seiner Wiege haben keine feindlichen Sterne gestanden. Das äufsere Glück hat ihm nicht alle seine Gunst vorenthalten; aber er hatte sich früh daran gewöhnt, das, was es ihm gewährte, gering zu schätzen, und das, was es ihm versagte, zu verachten (S. 4).

Der erste Band begleitet Schiller von seinem Vaterhause aus auf die Fürstenschule und durch den Fürstendienst bis zur Flucht nach Mannheim. Die Räuber sind das Hauptwerk dieser Periode und sie finden eine nach jeder Richtung hin eingehende Besprechung. Was an litterarischer Überlieferung und persönlichen Erlebnissen Schillers zusammengewirkt hat in diesem

Stücke, hat Minor zu einem Gesamtbild vereinigt, in dessen Rahmen aber auch für Beurteilung des Pathos und der Leidenschaft Raum ist. Minor versteht es, mit feinem Spürsinn überall den ersten Ansätzen aufkeimender Gedankenreihen nachzugehen: an einzelnen Stellen der Räuber erkennt er die Keime zur Schlufsscene des Fiesko und zu der Posascene im Don Karlos, in einer Episode desselben Stückes findet er den Grundgedanken von Kabale und Liebe vorgebildet. Ähnlich ergaben sich ihm schon vorher aus Schillers philosophischen Studien die geläufigsten Bilder der Freundschafts- und Lauraoden, der früheste Ansatz zu dem Selbstaufopferungsgedanken Posas und Vorstellungen, aus denen nachmals das Eleusische Fest und eine Stelle der Glocke geschöpft sind. Die Räuber fafst Minor nicht blofs als Ausdruck der inneren Umwälzung Schillers, sondern auch schon als Anzeichen der sozialen und ästhetischen Revolution wegen der Wahl des Grundgedankes; von der Anlage des Stückes und ebenso von Dialog und Sprache weist er nach, dafs des Dichters scharfer Verstand, der an dem Stücke mitgearbeitet, ihn vor Mafslosigkeiten des Ausdrucks und der Empfindung behütete.

Im zweiten Bande, der dem ersten fast vollständig gleich gegliedert ist, folgen wir dem Dichter auf seiner Flucht, sehen ihn als Theaterdichter und Litterat wirken und finden ihn in Freundesarmen in Leipzig und Dresden wieder. In die hier geschilderte Zeit fällt Kabale und Liebe, Fiesko und Don Karlos. Die Besprechung dieser drei grofsen Stücke neben den kleineren Arbeiten führt uns noch mehr in die innerste Werkstatt und Gedankenarbeit des Dichters; wir sehen die Dramen von ersten Anfängen an durch die mancherlei Stufen der Bearbeitung hindurch bis zur Vollendung sich entwickeln, und so macht Minor durch eingehendste Darstellung die Leser gewissermafsen zu stillen Zeugen des dichterischen Ringens. Schon während dieser Entwickelung unterwirft Minor die Dramen der vielseitigsten Beleuchtung durch weitreichende Vergleichung der Scenen und Charaktere mit litterarischen Vorbildern und geschichtlichen Vorgängen; an den vollendeten Stücken prüft er Charakterzeichnung, Tendenz, scenische Kunst, Sprache und Stil. Daraus ergiebt sich dann wieder ein deutliches Bild des inneren Wachstums von Schillers menschlicher und dichterischer Persönlichkeit. Und diese litterarische Entwickelung des Dichters sehen wir auf dem breiten Hintergrunde eines vielbewegten, an Erfahrungen jeder Art reichen Lebens sich vollziehen, dessen Bedingungen und Verlauf Minor mit ausladender Gründlichkeit schildert.

Es ist nicht nötig, um den Wert des Buches zu schildern, in weitere Einzelheiten einzugehen. Nur eine Bemerkung sei noch gestattet. Wenn die naturalistische Volksbühne unserer Tage den vorübergehenden Wert ihres kurzlebigen Daseins durch Berufung auf Schiller zu erhöhen sucht und ihn wohl gar in

Kabale und Liebe als einen Naturalisten von echtem Schrot und Korn anspricht, so findet sie darin in Minors Darstellung keinerlei Stütze. Gewifs hat Schiller persönliche Erfahrungen und Beobachtungen genutzt und verarbeitet, aber Minor zeigt auch, wie er durch die Kraft seines Idealismus „mit Feuerflügeln über den Schlammpfad" sich hebt und mit „Blumenfüfsen über den Flutschlamm" wandelt, in welchem die reinen Naturalisten versinken.

Das ganze Werk, hervorgegangen aus langjährigem Leben in und Vertrautsein mit seinem Gegenstande, setzt auch bei dem Leser Hingabe und Kraft voraus; es gewährt einen nicht leicht abzuschöpfenden, aber um so tieferen Genufs. Ein gewaltiger Stoff war zu bewältigen, der blofse Nachweis füllt am Schlufs beider Bände zusammen gegen hundert Seiten; es ist erfreulich, dafs die Darstellung die Mühe der Verarbeitung selten erkennen läfst. Und wenn es auch zuweilen scheint, als ob in der Behandlung der Dichtungen die kühle Ruhe des Anatomen mehr hervortritt als begeisterte Empfindung für künstlerische Schönheit, so versagt doch dem Verf. die Feder nie in treffendem Ausdruck und bezeichnender Wendung. So wird das Buch für die Schillerforschung einen Abschlufs bringen auf längere Zeit; es enthält die Summe alles dessen, was wir heutzutage über Schiller wissen.

Berlin. Ernst Naumann.

---

1) Gustav Hahn, Das französische Zeitwort in tabellarischer Übersicht. Leipzig, B. G. Teubner, 1890. 77 S. 1,20 M.

Die vielfachen Schwierigkeiten bei der Erlernung des französischen Zeitwortes zu erleichtern ist der Zweck der vorliegenden Tabellen. Sie wollen nicht den Gebrauch der Grammatik überflüssig machen, da sie sich vorzugsweise mit der Form beschäftigen und die Syntax nur gelegentlich heranziehen. Daher ist z. B. eine zusammenfassende Darstellung der intransitiven Zeitwörter und ihrer Verbindung mit *avoir* oder *être* absichtlich vermieden und der Grammatik überlassen worden, dagegen ist bei jedem einzelnen der in Frage kommenden Zeitwörter das Hülfsverb angeführt worden. Verf. giebt zunächst sämtliche Formen von *avoir* und *être* in der Form der Bejahung, der Frage, der Verneinung und der verneinten Frage. Es folgen die üblichen Ableitungsregeln zur Erleichterung des Erlernens und die Formen des regelmäfsigen Verbs. Von dem euphonischen *t* in Formen wie *aime-t-il* sagt Verf. S. 10, es sei „ursprünglich der Endkonsonant der 3. Person". Das ist nicht richtig, denn man hat es nach G. Paris' Untersuchungen hier nur mit Übertragungen von Formen wie *est-il*, *aimait-il* zu thun; vgl. darüber A. Tobler, Versbau S. 52. An das Aktivum des regelmäfsigen Zeitwortes schliefsen sich an orthographische Regeln und Anmerkungen über die Verba auf

-cer, *-ger*, *-yer*, auf *é* mit nachfolgendem Konsonanten, auf *-eler* und *-eter*, über *haïr*, *bénir*, *fleurir* u. s. w., dem Passivum ist als Anhang das reflexive Zeitwort beigefügt. Den weitaus gröfsten Raum nehmen die unregelmäfsigen Zeitwörter ein. Mit Beibehaltung der üblichen vier Konjugationen ordnet Verf. dieselben nach dem Grade ihrer Unregelmäfsigkeit. „Ausgehend von denjenigen Verben, deren Flexion der regelmäfsigen am nächsten steht, gelangt man aufsteigend zu denen, deren Konjugation von der regelmäfsigen am meisten abweicht.“ In einer Tabelle würde ich freilich die alphabetische der weniger übersichtlichen und immerhin willkürlichen Anordnung nach der Schwierigkeit des Erlernens vorziehen. Die Zusammenstellung der Formen ist im übrigen zweckmäfsig und wird durch den Druck entsprechend unterstützt. Es werden sämtliche Formen aufgeführt mit Ausnahme des Imparfait de l'Indicatif, des Imparfait du Subjonctif und des Conditionnel présent, da sie ausnahmslos der regelmäfsigen Ableitung entsprechen. Von dem Zusatze des lateinischen Grundwortes hätte Verf. besser abgesehen und wäre dadurch mancher Schwierigkeit aus dem Wege gegangen. Gleich bei *aller* mufs er mit einem Fragezeichen beginnen (*ambulare?*). Ein *inviare* (zu *envoyer*) hat es nie gegeben, das Wort ist vielmehr erst auf romanischem Boden aus *en* + *voie* entstanden. Setzt man ferner zu *fuir* das lateinische *fugĕre*, zu *courir currĕre*, zu *pleuvoir pluĕre*, zu *savoir sapĕre* u. s. w., also Formen, welche doch die französischen nicht erklären, so ist kein Grund abzusehen, warum z. B. bei *acquérir* steht „*acquirĕre* für *acquirĕre*“, bei *pouvoir* „*potēre* statt *posse*“, bei *vouloir* „*volēre* statt *velle*“, bei *rire* „*ridēre* für *ridēre*“ u. s. w. Bei *déchoir* fehlt die lateinische Form ganz. Der Hauptvorzug des Buches liegt in den zahlreich beigefügten „Bemerkungen und Redensarten“. Während nämlich die linke Seite der Tabellen ausschliefslich den Formen zugewiesen ist, hat Verf. auf der rechten Seite unter dieser Überschrift syntaktische Bemerkungen aller Art und namentlich eine grofse Auswahl idiomatischer Wendungen zusammengestellt, mit gelegentlichen Beispielen der Académie. Neben dieser Abteilung bringt die rechte Seite der Tabellen noch zwei andere mit den Überschriften: „Composés“ und „Stammverwandte“. In der ersten sind die wichtigsten zusammengesetzten Verba aufgezählt, ebenfalls mit den nötigen syntaktischen Zusätzen, in der zweiten sind die gebräuchlichsten stammverwandten Wörter, namentlich Substantiva, aufgeführt zur Vergleichung. Die übersichtliche Zusammenstellung solcher stammverwandter Bildungen im Zusammenhange mit dem Grundworte schärft den Sprachsinn des Schülers und erleichtert ihm die Einprägung einer grofsen Zahl von Wörtern, deren Zugehörigkeit zum Verbum er sonst nur gelegentlich und zufällig erkennen würde. Die defektiven Verba werden zuletzt behandelt, aber nur insoweit die Formen noch in der heutigen Schriftsprache üblich sind. Ein

alphabetisches Verzeichnis derjenigen unregelmäfsigen Zeitwörter, deren Konjugation angegeben ist, sowie schliefslich ein Verzeichnis aller angeführten Zeitwörter erleichtern den Gebrauch der Tabellen.

2) Carl Moser (Mosen), Das französische Verb. Dritte Auflage. Wien, Rudolf Lechner, 1891. VII u. 27 S. 0,72 M.

Mosers System des französischen Verbs bezweckt das verstandesmäfsige Erfassen und selbständige Entwickeln der Formen. Es liegt in dritter Auflage vor, scheint also in weiteren Kreisen Eingang gefunden zu haben, trotzdem bei der Fülle des Stoffes und bei der ausgiebigen Verwendung einer eigenartigen Zeichensprache das Erlernen der Formen schwerlich durch das Buch erleichtert wird. Überhaupt wird doch wohl nach wie vor der Lehrer in den Unterklassen gut thun, zunächst die Formen einfach auswendig lernen zu lassen und erst bei späterer Wiederholung zu systematischer Besprechung überzugehen. Verf. behauptet allerdings hoffnungsvoll: „So werden durch fortgesetztes Anschauen, verstandesmäfsiges Erfassen, Gewöhnung und Bildung des Gehörs, und endlich durch Niederschreiben der Formen selbst in das hierzu bestimmte, hier beigelegte Heftchen dem Schüler bald alle Formen ohne vieles Auswendiglernen geläufig sein“. Ich erlaube mir das zu bezweifeln, sehe auch gar nicht ein, warum man dem Schüler der Unterklassen seine liebste Beschäftigung, das Auswendiglernen, ohne Not und bei geringer Aussicht auf Gewinn verkümmern will. Insbesondere das französische Verbum mit seinen zahlreichen Unregelmäfsigkeiten ist ein wenig geeignetes Versuchsfeld für systematische Behandlung, für das Bestreben, die Formen vor dem Auge des Schülers allmählich entstehen zu lassen und ihm dadurch das Auswendiglernen zu ersparen. Haben doch selbst im lateinischen Unterrichte solche von Zeit zu Zeit immer wieder auftauchende Versuche sich sehr bald als unzweckmäfsig herausgestellt, so geräuschvoll sie auch die Mode als die noch nie dagewesene, verbesserte Methode der Zukunft anzupreisen verstanden hat. Was sich auf der Universität als selbstverständlich empfiehlt, was allenfalls auch in einer Oberklasse bei vorsichtiger Auswahl berechtigt sein mag, das eignet sich deshalb noch lange nicht für die Unterstufe, wo das mechanische Auswendiglernen die Hauptsache ist, alles andere eher stört als nützt. Wer aber überhaupt die Erlernung der Verbalformen an der Hand eines Systems gelten läfst, der wird der zeitraubenden Beschäftigung mit der Moserschen Arbeit manche Anregung verdanken. Die vorliegende dritte Auflage enthält nach des Verfassers Angabe umfassende Veränderungen in Text und Anordnung, besonders in der Behandlung der Personalzeichen und Flexionen, sowie in der Darstellung der unregelmäfsigen Verben. Die Frage der Einteilung der französischen Verben will Verf. so gelöst wissen, dafs

die Verba nach den zusammengehörigen Präsensstämmen geordnet werden, „da der Schwerpunkt der unterrichtlichen Arbeit eben in der Präsensgruppe liegt“. Die Präterita und Participia läſst er zunächst auſserhalb der Einteilung lernen, um sie dann später erst in ihrer Zusammengehörigkeit zu besprechen. Das Buch umfaſst drei Teile. Im ersten werden die Verben und ihr Formenbau im allgemeinen dargestellt. Hier werden in zehn Paragraphen behandelt Stamm und Endung, stammbetonte und flexionsbetonte, einfache und zusammengesetzte Formen, lebende und tote Konjugation, Personalzeichen, Flexionsendungen, konstante, vokalische, tönende Endungen und ihr Gegenteil, endlich die Hülfsverba und die Paradigmen der Konjugation. Der zweite Teil umfaſst die Verben mit phonetisch-graphischen Eigentümlichkeiten. Zunächst stellt Verf. fünf Schrift- und Lautgesetze auf über die Veränderung von Konsonanten und Vokalen am Wort- oder Stammende (z. B. *finis* für *finiss-s*, *êtes* für *estes*, *faut* aus *falloir*, *règne* von *régner*, *moudre* nach *moldre*), und zwar mit Zuhülfenahme von selbsterfundenen Formeln, welche die Gesetze veranschaulichen sollen, z. B. . . *s* = Stammende, *-s* = Flexionsendung, $\frac{s}{x}$ = Wandlung des oberen Buchstabens zum unteren, so $\frac{g}{ge \text{ (vor } a, o, u)}$ für *mangeons* aus *manger*, . . $\frac{l,\ ll,\ il,}{u \text{ (vor Kons.)}}$ für *vaut* aus *valoir*, *bout* aus *bouillir*. Sodann werden zunächst die Verben der vokalischen Richtung (*placer*, *manger*, *payer*, *mener*, *régner*) behandelt, dann die Verben der konsonantischen Richtung, und zwar reine Verben auf *-ir*, so *fuir*, *dormir*, *vêtir*, erweiterte Verben auf *-ir*, *haïr*, *fleurir*, *bénir*, und Verben auf *-re*, *vaincre*, *battre*. Im dritten Teile werden die Verben als schwache und starke mit Beziehung auf das Präteritum unterschieden, „Kennzeichen: im Präteritum schwach oder stark betonter Stamm. Bei den starken Verben steht der Kennlaut (*i*, *u*) nicht in der Endung, sondern in dem bis auf konsonantischen Anlaut gekürzten Stamme, mit welchem zusammen er den betonten Perfektstamm bildet. *Venir* und *tenir* allein haben vollen, doch umgelauteten Perfektstamm (*vin-*, *tin-*)“. Diese eigenartige Unterscheidung läſst Verf. „einem neugefaſsten Gedanken zufolge“ bildlich an dem Infinitiv hervortreten in einer übersichtlichen Darstellung und Anordnung der Verba nach der Praesensgruppe, z. B. ^{u} *mouvoir* = *mu-*: *je mus*, d. h. *mouvoir* ist ein einfaches *u*-Verb, hat also im Perfektstamm *mu*, im Perfekt *je mus*. Eine zweite Übersicht giebt eine Darstellung und Anordnung nach der Perfektgruppe mit Unterscheidung der starken und schwachen *i*- und *u*-Verben und besonderer Aufführung des Particips des Perfekts (nach Ausgängen geordnet). Die defektiven Verba machen den Beschluſs. In ein

beigelegtes besonderes Heft: Übungsbeilage zum französischen Verb, sollen auf acht Blättern zu je sechs Abteilungen die in der ersten Übersicht (Anordnung nach der Präsensgruppe) enthaltenen Verba nach einem voranstehenden Muster eingetragen werden. So setzt Verf. überall Schüler voraus, welche auf die Beschäftigung mit dem französischen Verb aufsergewöhnlich viel Zeit und Mühe verwenden können. Solchen Schülern (und Lehrern) wird freilich sein Buch manchen Nutzen bringen. Die zahlreichen sprachwissenschaftlichen Erklärungen zeugen von eingehender, gründlicher Beschäftigung mit dem klippenreichen Gebiete, und nicht leicht läfst Verf. sich auf einer Ungenauigkeit betreffen. Ansprechend erklärt z. B. Verf. S. 16 Formen wie *ayons* nach dem Gesetze von der Einschiebung euphonischer Buchstaben: „Ebenso schob sich zwischen den auf *ai*, *oi*, *ui* oder *ei* auslautenden Stamm und einen darauf folgenden betonten Vokal zur Tilgung des Hiatus ein *i* ein. Es entstand *ii*, wofür viele altfranzösische Handschriften, eine Verwechslung von *ii* mit *u* meidend, *ij* (das zweite *i* in verlängerter Form) haben. Die Typographie bemächtigte sich dieser Schreibung mit Vernachlässigung der Punkte, daher *y*, welches mit griech. *y* in *type*, *lyre* etc. nichts zu thun hat“. Merkwürdigerweise unterläfst es Verf. S. 15, die ganz ähnliche Erklärung des *x* für *s* am Ende echtfranzösischer Wörter zu geben, z. B. *val* + *s* = *vals* = *vaus* = *vax* = *vaux*. Irrig ist aber seine Behauptung S. 11: „Lautlich ist *y* oder *yi* gleich“; denn *payons* und *payions* klingen nicht gleich. S. 24 wird *enverrai* erklärt aus „*enveer* = *in* — *viare*“; nicht ganz richtig, denn ein Verbum *inviare* hat es nie gegeben (vgl. oben Nr. 1). *Via* giebt altfr. *veie*, Inf. *enveier* oder *enveer*, genau entsprechend der volkstümlichen Aussprache *vea* für *via* (Varro sagt: *qua vehebant viae dictae*, und *a quo rustici etiam nunc viam veam appellant propter vecturas*), daraus Futur *enveerai*, neben der jüngeren Form *envoirai* (vgl. *choirai* neben *cherrai* von *choir*, *seoirai* und *asseoirai* neben *sierai* und *assierai* zu *seoir*, *voirai* bei Rabelais neben *verrai*), daraus mit Tilgung des *e* vor der betonten Silbe (als einzige Ausnahme in der Prosa für die Futura der Verba erster Konjugation, deren Stamm auf Vokal ausgeht, nach Tobler Versbau S. 31) *enverai* oder vielmehr *enverrai* mit irriger Verdoppelung des *r* in Angleichung an *verrai* = *vedrai* aus *voir*.

3) W. Duschinsky, Die Lehre vom französischen Verb. Prag, H. Dominicus, 1890. 15 S. Mit 2 Tabellen. 0,80 M.

Verf. legt das Hauptgewicht seiner Arbeit offenbar auf die beiden beigegebenen Wandtafeln. Ein Dutzend Seiten Vorbemerkungen dienen zur näheren Erläuterung derselben. Sie bringen zunächst allgemeine Angaben über einfache, zusammengesetzte, umschriebene Formen, über Stamm und Endung, sodann über die Entwickelung der Formen aus den drei Grundformen:

Präsensstamm, Perfektstamm und Infinitiv. In dem folgenden Abschnitte über die Bildung der Formen unterscheidet Verf. A. Endungen, B. Stamm (d. h. Präsensstamm), C. Perfektstamm, D. Participe passé. Die Endungen zerfallen in gemeinschaftliche und unterscheidende, nach letzteren gliedern sich die Verba in zwei Gruppen, in lebendige und absterbende Wandlungsart. Die lebendige Gruppe ist die erste regelmäfsige Konjugation, die absterbende zerfällt in zwei Abteilungen, in die jüngere, zweite regelmäfsige und die veralteten Konjugationen. Bei der Behandlung des Präsensstammes werden die Veränderungen desselben in Bezug auf den konsonantischen Stammauslaut und den Stammvokal unter gewisse Lautgesetze gebracht mit Beifügung der nötigen orthographischen Regeln. Den Perfektstamm gewinnt man aus dem Präsensstamme für die erste und zweite regelmäfsige Konjugation durch Anhängung von *a*. Die Verba der veralteten Konjugation haben zumeist keinen festen Perfektstamm. Dasselbe gilt vom Participe passé. Der vierte Abschnitt bespricht die Bildung der zusammengesetzten Formen, Futur und Conditionnel, der fünfte giebt die Paradigmen der ersten und zweiten regelmäfsigen Konjugation. Verf. verzichtet überall auf sprachwissenschaftliche Erklärung, zieht nirgends das Lateinische heran, nimmt aber dafür gelegentlich Rücksicht auf das Deutsche, sogar auf die Nominalbildung, z. B. S. 8 *forêt* — *Forst*, *mât* — *Mast*, *Bründl* für *Brün'l* in wienerischer Mundart (zur Erklärung von *peindre*). Man begegnet aber in seinen Ausführungen bisweilen geradezu Verstöfsen gegen die Sprachwissenschaft, und das ist bedenklich. Dies gilt insbesondere von den §§ 37—39, welche von der Bildung der zusammengesetzten Formen handeln. Es ist zwar recht geschickt ausgedrückt, verdunkelt aber den Sachverhalt unnötig, wenn es heifst § 37: „Das Futur wird gebildet, indem an den Infinitif die betonten Silben des Présent von avoir treten. Der Conditionnel wird gebildet, indem an den Infinitiv die betonten Endungen des Imparfait von avoir treten." Falsch ist § 38, 5: „Die veraltete Konjugation IIb (*oir*) wirft das *oi* in allen Verben aus", weil bekanntlich die Bildung des Futurs schon vor dem neunten Jahrhundert eintrat, als das lateinische *e* sich noch nicht zu *oi* gewandelt hatte; also kommt *devrai* nicht aus *devoir* + *ai*, sondern unmittelbar auf *debere* + *ai*. Ebensowenig werfen die Infinitive *courir, mourir*, *acquérir* für die Bildung des Futurs das *i* aus, sondern *courrai* geht auf *courre* aus *currere*, *mourrai* auf *morere*, *acquerrai* auf *acquaerere* zurück. Richtig steht dagegen § 39, Anm. 1: „Von veralteten Infinitiven abgeleitet sind die Formen: *voir* — *verrai, envoyer* — *enverrai, pouvoir* — *pourrai*, *déchoir* — *décherrai*." Gehört *serai* wirklich zu *sedere*? Die Fassung von § 39 und ebenso § 24, Anm. 3 giebt schwerlich die zutreffende Erklärung für die Formen *saillerai*, *cueillerai*, welche doch erst nach langem Schwanken den Sieg über die Formen

auf *i* davontrugen. Auch ist *cueillerai* aus *cóllgere* = *colligere* (vgl. *cóperio* zu *couvre*) das Ursprünglichere und Richtigere, und *salio* hat noch altfr. *sail*, *saus*, *saut*, das Futur, altfr. *saudrai*, schwankt auch nfr. noch zwischen *i* und *e*. Es ist wohl sehr gewagt, zur Erklärung dieser beiden Futura zu behaupten, dafs „im Präsens ind. wegen unerträglicher Härten der Aussprache an Stelle der konsonantischen Endungen vokalische traten“. Auch in seiner Ausdrucksweise hat Verf. manche Besonderheit und Ungenauigkeit. Er spricht von perfektischen Zeitstufen, von lebendiger Konjugation, vom Subjonctif du présent, aber Présent de l'Indicatif, daneben auch Präs. ind., er unterscheidet das Futur und den Conditionnel. Recht störend sind ferner die zahlreichen Druckfehler. Ein gutes Dutzend ist hinten gebessert, aber viele sind stehen geblieben. Um nur einige zu erwähnen: S. 6 lies Plural des Passé défini, S. 7 l. *Cédille*, S. 8 Zeile 23 ist falsch interpungiert, S. 11 Z. 13 ist umzustellen, Z. 29 l. *suivi* (*e*). Beigefügt sind zwei Wandtafeln in stattlicher Gröfse, die eine 74 : 55 cm, die andere 55 : 71 cm. Die erste giebt eine Übersicht über die Bildung der Formen bei den veralteten Konjugationen nebst einigen Abweichungen der lebendigen I. Konjugation, die zweite ist eine Übersichtstabelle über die veralteten Konjugationen und die unregelmäfsigen Zeitwörter. In die zweite Tabelle wird sich auch der Schüler ohne weiteres leicht hineinfinden; die erste dagegen mit ihren zahlreichen Abkürzungen verlangt selbst vom Lehrer eine vorhergehende gründliche Beschäftigung mit des Verfassers Vorbemerkungen und wird schwerlich beim Gebrauche viel Nutzen stiften.

4) Joh. Bauer und Th. Link, Französische Konversationsübungen. II. Teil. München und Leipzig, Oldenbourg, 1890. 148 S. 1,50 M.

Der Zweck, welchen die französischen Konversationsübungen von Bauer-Link verfolgen, ist besprochen in der Anzeige des ersten Teiles derselben in dieser Ztschr. 1889 S. 466 f. Der vorliegende zweite Teil bringt noch nicht den für den zweiten Teil versprochenen, das praktische Leben umfassenden Sprechstoff, auf welchen man wohl besonders gespannt sein darf, sondern er dient als Abschlufs und Ergänzung des ersten Teiles und behandelt in genauem Anschlusse an denselben diejenigen Unterrichtszweige, welche im ersten Teile aus Mangel an Raum keine Aufnahme mehr finden konnten. Die besprochenen Gegenstände umfassen die Gebiete der Mythologie, Geschichte und Litteratur und können allerdings auf bei weitem gröfsere Teilnahme rechnen als die ferner liegenden Stoffe des ersten Teiles. „Der Anlage nach unterscheiden sich dieselben von den früheren insofern, als im Interesse der Selbstthätigkeit des Schülers die Beantwortung der Fragen nicht mehr ausgearbeitet, sondern nur andeutungs-

weise durch Schlagworte etc. gegeben wurde." Darin liegt ein Fortschritt, wenngleich man sich an die Eigenart der Verf. in der Andeutung der Antworten erst gewöhnen mufs. Der verarbeitete Stoff ist auch in diesem Bändchen aufserordentlich reichhaltig. Allerdings giebt der Inhalt bisweilen Anlafs zu Bedenken. So steht z. B. S. 140 Nr. 28: En quel cas la rime est-elle riche? — Quand l'uniformité de son entre deux mots comprend non seulement une, mais deux ou plusieurs syllabes, comme *hauteur, auteur*. Nicht genau; reicher Reim verlangt nur Gleichklang vom Stützkonsonanten an, sodafs nur eine Silbe reimt, z. B. *conteur, auteur*; Reime wie *hauteur, auteur* sind schon rimes doubles, superflues, léonines, die die Verf. überhaupt nicht erwähnen. Auch Nr. 30 ist die Erklärung von rime insuffisante nicht ausreichend, ebenso fehlt Nr. 20 eine Angabe, wann das enjambement gestattet ist, wie überhaupt der ganze Abschnitt von der Versifikation nicht erschöpfend genug behandelt ist. Indessen sind das untergeordnete Bedenken, weil ja doch in dem Buche die sprachliche Seite die Hauptsache ist, für den Inhalt der Lehrer überall manches Eigene wird hinzuthun müssen. In der Form der Fragestellung haben sich die Verf. einer dankenswerten Abwechselung befleifsigt, sodafs wohl so ziemlich alle Möglichkeiten der Frage und Aufforderung in buntem Wechsel vorkommen dürften. Dabei läuft freilich bisweilen auch eine weniger geläufige Wendung mit unter, z. B. für mitteilen, erzählen, kommt neben den gewöhnlichen Ausdrücken zwei Dutzend mal vor *faites-nous connaître,* halb so oft *faites connaître*, nie *faire savoir*, ein paar mal auch *faites-nous part,* einmal S. 111 *faites la part de l'influence* etc., einmal S. 117 *faites-nous assister au développement de la prose française.* In Wendungen wie *veuillez nous résumer*, S. 66, 76, 131, 136, 143, setzen die Verf. regelmäfsig irrig einen Bindestrich. Druckfehler sind selten, 4 auf Seite 10 bis 16.

Berlin. P. Schwieger.

Monumenta Germaniae Selecta ab anno 768 usque ad annum 1250. Edidit M. Doeberl. München, J. Lindauersche Buchhandlung. 3. Bändchen: Zeit der salischen Kaiser. 1889. gr. 8. 72 S. 1,30 M.; 4. Bändchen: Zeit Lothars III., Konrads III. und Friedrichs I. 1890. gr. 8. 307 S. 5,50 M.

Das Bestreben, die Quellen unserer vaterländischen Geschichte allgemeiner zugänglich zu machen, als dies durch die Monumenta möglich ist, hat im Laufe der letzten Jahre mancherlei Unternehmungen hervorgerufen. Da insbesondere nur ganz wenige Schulbibliotheken die Monumenta besitzen und erwerben können, so sind die zunächst für akademische Lehrzwecke bestimmten Handausgaben der Monumenta für den Lehrer der Geschichte an höheren Schulen unentbehrlich geworden, wie auch nach dem Vorgange der Quellenbücher zur alten Geschichte Quellenbücher

zur Geschichte des deutschen Mittelalters bearbeitet worden sind. Allein diese Quellenbücher haben ihren Zweck nicht erfüllen können, und auch Erlers Deutsche Geschichte dürfte mit ihren Übersetzungen den Wünschen der Geschichtslehrer nicht entsprechen. Da erscheint denn seit 1889 in München ein Werk, auf welches die Geschichtslehrer der höheren Schulen angelegentlichst hingewiesen werden müssen und das in keiner Schulbibliothek fehlen sollte: Monumenta Germaniae Selecta. Edidit M. Doeberl. Es liegen bis jetzt zwei Bändchen vor, welche die Zeit der Salischen Kaiser und die der ersten Staufer umfassen. Der Hsgb. hat sich als Ziel gesetzt, diejenigen Aktenstücke (Leges, Diplomata, Epistolae) von 768—1250 zusammenzustellen, welche für das römisch-deutsche Reich in politischer, kirchenpolitischer und staatsrechtlicher Beziehung von besonderem Belange sind. Die Auswahl ist, wie der Hsgb. versprochen hat, streng unparteiisch. Abweichungen von dem Texte der Vorlagen sind vermieden, nur bei offenbar korrupten Stellen Emendationen vorgenommen und diese dann in Noten als solche gekennzeichnet.

Inwiefern dem Lehrer der Geschichte bei seinem Unterrichte das Buch, das zunächst als Hülfsmittel für Studierende der Universität, namentlich bei den Übungen im historischen Seminar bestimmt ist, Dienste leisten kann, ergiebt sich aus einer Übersicht des Inhalts. Die beiden bis jetzt erschienenen Bände bieten für die Zeit der Salier zunächst Konrads II. Lehngesetz und Heinrichs III. Gesetz über Lehnsverlust: die Aktenstücke zur Geschichte Heinrichs III. und IV. finden sich zwar schon ziemlich leicht zugänglich in Jaffés Monumenta Gregoriana, doch hat Doeberl die für den Reichsfrieden so wichtigen Beschlüsse vom Jahre 1085 und 1103 hinzugefügt. Für die Zeit Heinrichs V. fehlt natürlich das Wormser Konkordat nicht (S. 60 mufs es statt *Heinrici quarti* wohl *H. quinti* heifsen). Bei weitem reichhaltiger ist das 4. Bändchen, welches die Zeit Lothars III., Konrads III. und Friedrichs I. umfafst. Von dem Wahlausschreiben des Jahres 1125 führen die Aktenstücke zur Papstwahl i. J. 1130, bringen die Privilegien von Innocenz II. und das Lehnsgesetz von 1136. Ist schon unter Lothar die Thätigkeit Bernhards von Clairvaux gestreift worden, so tritt sie unter Konrad III. in den Vordergrund, und die hierauf bezüglichen Urkunden lassen die Bedeutung seines Einflusses klar erkennen. Die Aktenstücke zur Zeit Friedrichs I. bieten ein vollständiges Bild seiner Regierung. Mit sicherer Hand hat D. das Wichtigste herausgegriffen; da finden wir — um nur einzelnes anzuführen — den Konstanzer Vertrag, das Lehnsgesetz von 1154, die constitutio ducatus Austriae, die ronkalischen Beschlüsse, die Friedensschlüsse von Montebello, Anagni, Venedig und Konstanz, die Gelnhäuser Urkunde von 1180. Dieser kurze Auszug des Inhalts zeigt, wie reichhaltig die Auswahl ist; diese Aktenstücke bieten dem Geschichtslehrer eine wirklich vortreff-

liche Zusammenstellung. Die Anmerkungen sind im 4. Bändchen zahlreicher als in dem 3.; die Litteratur ist nicht nur angeführt, sondern aufser den wichtigsten Ergebnissen ist zum Teil auch der Gang der Beweisführung selbst mitgeteilt. Von hohem Werte ist es, dafs diese Anmerkungen die allgemein zugänglichen Werke, wie Giesebrecht, Deutsche Kaisergeschichte und Nitzsch, Geschichte des deutschen Volkes, berücksichtigen. Für besonders wichtige Fragen sind den einzelnen Aktenstücken die einschlägigen Stellen aus den Scriptores teils angehängt, teils vorausgeschickt, während in den Anmerkungen weitere wichtige Quellenstellen Aufnahme fanden. So bietet der Anhang zu der Gelnhäuser Urkunde von 1180 Quellenstellen über das Strafverfahren gegen Heinrich den Löwen und die Teilung des Herzogtums Sachsen.

Auf Einzelheiten einzugehen ist hier nicht der Ort, es soll nur auf die Verwendbarkeit der Sammlung in der Hand des Geschichtslehrers hingewiesen werden. Neben den Handausgaben der Scriptores werden die Monumenta Germaniae selecta einen ehrenvollen Platz in der Bibliothek jedes Lehrers der Geschichte behaupten. Den weiteren Bändchen darf mit erhöhtem Interesse entgegen gesehen werden; das nächsterscheinende Heft soll die Zeit Heinrichs VI., Philipps, Ottos IV. und Friedrichs II. umfassen.

Die Ausstattung der Bücher verdient volle Anerkennung.

Neuhaldensleben. Th. Sorgenfrey.

---

1) **Eduard Duller, Geschichte des deutschen Volkes.** Bearbeitet und fortgesetzt von William Pierson. Siebente, vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin, Gebr. Paetel, 1891. 2 Bände. 444 und 557 S. 10 M.

Das zuerst im Jahre 1840 erschienene, volkstümlich geschriebene Geschichtswerk eines österreichischen Schriftstellers, der wegen freier Gesinnung sein Vaterland verlassen hatte und zuerst in München, dann in Frankfurt a. M., Darmstadt, Mainz lebte, ist nach dem Tode des Verf.s von einem bewährten preufsischen Gelehrten übernommen und weiter ausgestaltet worden. Die Bearbeitung Piersons, zuerst 1861 erschienen, liegt jetzt in siebenter Auflage vor: ein Beweis, dafs das Werk lebenskräftig ist. Nach Angabe des Vorworts von 1861 mufste der Bearbeiter „vieles von Grund aus neu gestalten und alles durch die Fäden der geschichtlichen Betrachtung fester verbinden.“ Besonders erfuhren im zweiten Bande, der mit dem Jahre 1517 beginnt, „die preufsische Geschichte und die Litteraturgeschichte des vorigen Jahrhunderts eine weit umfassendere Behandlung“; hinzugefügt ward „die Geschichte der neuesten Zeit seit 1840“. Das Werk reicht in seiner jetzigen Gestalt bis 1871; auf das, was seitdem geschehen, wird nur in einem kurzen Schlufswort hingewiesen.

Volle Anerkennung verdient die anschauliche, kräftige Darstellungsweise, die dem Buche von vorn herein Verbreitung verschafft hat. Jedem Kapitel ist ein Motto aus deutschen Dichtern, besonders aus Schiller, Uhland, Rückert, vorgesetzt, welches den Leser auffordert, mit dem Herzen an den erzählten Begebenheiten Anteil zu nehmen. In frischen Farben treten die Heldengestalten der alten Germanen, der Völkerwanderung, der Kaiserzeit u. s. w. uns vor Augen; manche wichtige Ereignisse werden mit ihren einzelnen Zügen geschildert, z. B. Ottos I. Sieg über die Ungarn, Friedrichs I. Strafgericht über Mailand, die Schlacht bei Sempach, die Zerstörung Magdeburgs, die Schlachten bei Rofsbach und Leuthen (1, 131. 244. 371. 2, 121. 242). Aber die Hauptsache ist dem Verf. die Darstellung der Zustände des Volkes. Er weist nach, wie die alte Gemeinfreiheit durch die Ausbildung des Königtums und des Lehnwesens eingeschränkt wurde, wie die Kirche zur Förderung der Kultur, aber auch zum Verderben der Reichseinheit wirkte, wie unter den Hohenstaufen Rittertum, Städtewesen, Kolonisation der östlichen Länder sich entfaltete, dann Verfall und Rückschritt eintrat u. s. w. Mit besonderer Teilnahme verweilt er bei denjenigen Volksstämmen, welche ihre alte Freiheit lange bewahrt und ruhmreich verteidigt haben, den Schweizern, Friesen, Ditmarschen (1, 230. 277. 322. 336. 427). Beim Ende des Mittelalters wird hervorgehoben, dafs die alte Weise der Freiheit überhaupt aufhört; durch die Ausbreitung des Söldnerwesens und des römischen Rechts verliert das Volk seine alte Wehr und sein altes Recht (1, 437), aber das emporkommende Fürstentum bietet wertvollen Ersatz. „Half es die Zersplitterung und äufsere Ohnmacht des Reiches verewigen, so diente es doch andererseits dazu, in den einzelnen Landgebieten Recht, Ordnung, Sicherheit und Einheit zu schaffen, und gereichte so zum Heile der Nation; bald sollte es auch deren teuerste Anliegen, die religiösen, beschützen“ (1, 440). Das entsetzliche Unglück, welches mit dem dreifsigjährigen Kriege über Deutschland hereinbrach, giebt manchen Anlafs, die Wirkungen der kaiserlichen wie der fürstlichen Politik zu tadeln; knechtische Gesinnung und abergläubische Rohheit, die sich namentlich in den Hexenprozessen kundgiebt (2, 152ff.), haben den geistigen Aufschwung früherer Zeit zunichte gemacht; es bedarf wahrhaft volksfreundlicher und zugleich thatkräftiger Herrscher, wie nur Brandenburg-Preufsen sie hatte, damit der Volksgeist sich allmählich wieder aufrichte, und von gröfster Bedeutung ist es, dafs die Litteratur sich selbständig, nicht unter fürstlicher Leitung entfaltet (2, 289). Indem nun der Verf. die trotzdem abermals eintretende Unglückswendung im Kriege gegen Frankreich 1792, die Zeit der Bedrückung und des Befreiungskampfes, die dann folgende Zeit ängstlicher Friedenspolitik darstellt, kommt manches zornige Wort zu Tage (S. 345 die Rheinbundsfürsten „Napoleons Soldknechte“, S. 401 Metter-

nich „oberster Fürstenknecht"), und mit allzu grofser Zuversicht wird gegenüber den politischen Mifsständen die Prefsfreiheit und die Macht der öffentlichen Meinung empfohlen (S. 347, 407f., 414); doch zeigt sich auch Mäfsigung in den Urteilen über nützliche und schädliche Wirkungen der französischen Fremdherrschaft (S. 340f.) und über das Ergebnis des Befreiungskrieges (S. 401). Die lebhafte Darstellungsweise des Verfassers ist nicht frei von Parteieifer, wenn er für die Verbreitung der „liberalen Ideeen" eintritt, aber anregend bleibt sie immer.

Der Bearbeiter hat die dankbare Aufgabe gehabt, die Erzählung von der Erfüllung der nationalen Wünsche, wie sie sich seit 1840 vollzogen hat, hinzuzufügen. Ausführlicher hat er diesen Gegenstand in seiner Preufsischen Geschichte, welche jetzt in fünfter Auflage vorliegt, behandelt; doch ist die hier gegebene Darstellung keineswegs nur ein Auszug. Die Entfaltung des Geisteslebens in Deutschland (S. 417—422), die Förderung des Zollvereins durch die Handelsverträge von 1861—65, die innere Umwandlung in Österreich nach 1859 ist der Aufgabe dieses Buches gemäfs näher dargelegt, neben kürzerer Fassung der Ereignisse von 1848, 66, 70. Wünschenswert ist vielleicht noch ein besonderes Kapitel über die Zustände der Mittel- und Kleinstaaten bis 1866; sie kommen bis jetzt nur gelegentlich vor, während die Entwickelung Preufsens den Hauptinhalt bildet.

Noch sind einzelne Irrtümer zu erwähnen, die leicht berichtigt werden können. Als Führer der Sachsen werden 1, 84 und 87 Wittekind und Albion genannt; sie heifsen Widukind und Abbio; vgl. G. Richter, Annalen des fränkischen Reiches 1, 92. Ein Bistum Altenburg an der Elbe ist 1, 248 erwähnt; gemeint ist Oldenburg in Holstein, von wo der Bischofssitz 1163 nach Lübeck verlegt wurde. Das Bündnis zwischen Lübeck und Hamburg vom Jahre 1241 wird 1, 293 als „erster Anfang zur Hansa" bezeichnet; der Anfang liegt aber vielmehr in den Verbindungen deutscher Kaufleute im Auslande, besonders in Wisby und London. Als „Anführer der Hansen gegen Dänemark" 1246 wird 1, 311 Alexander von Soltwedel aus Lübeck genannt; es kann nur ein Seezug der Lübecker, als Bundesgenossen der Grafen von Holstein, im Jahre 1249 gemeint sein, und die Führerschaft Alexanders von Soltwedel ist zweifelhaft; vgl. W. Brehmer, Zeitschr. f. lüb. Gesch. 4, 194ff. 208. Kopenhagen ist nicht, wie 1, 367 gesagt wird, von Joh. Wittenborg erobert worden, sondern erst bei dem zweiten Kriege 1368; vgl. D. Schäfer, Die Hansestädte und König Waldemar S. 311. 477. Auch waren es nicht gerade 77 Städte, die sich damals gegen Dänemark verbanden; nur in dem Spottvers, welcher dem dänischen König zugeschrieben wird, ist diese Zahl genannt. Die Universität Heidelberg ist nicht von König Ruprecht gestiftet worden (1, 382), sondern von seinem gleichnamigen Grofsoheim. Die Niederlande sind nicht

erst von Karl V. als burgundischer Kreis dem deutschen Reiche eingefügt worden (2, 79), sondern schon von Maximilian I. Schleswig-Holstein war nicht erst „seit 1460 rechtlich wie national verbunden“ (2, 432), sondern schon seit 1386; die erfolgreiche Politik des Schauenburgischen Hauses hätte Bd. 1, 368 oder 415 erwähnt werden müssen. Doch diese Ausstellungen bedeuten nicht viel gegenüber dem mannigfachen Guten, was in dem Buche enthalten ist; ich hebe zum Schlufs noch hervor die anschaulichen Schilderungen der durch die Reformation erweckten Bewegung (2, 15 ff. 27—30), des siebenjährigen Krieges, der Kämpfe von 1813.

2) David Müller, Geschichte des deutschen Volkes in kurzgefafster übersichtlicher Darstellung, zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung. Dreizehnte verbesserte Auflage, besorgt von Fr. Junge. Berlin, Franz Vahlen, 1890. XXXVI u. 499 S. geb. 6 M.

Das treffliche Buch, über dessen frühere Auflagen in dieser Zeitschr. 1882 S. 79 ff. und 1883 S. 358 ff. berichtet ist, erscheint in seiner neuen Gestalt vermehrt um zehn Seiten, die am Schlufs eine Übersicht über Deutschlands Entwickelung seit 1871 geben, und sechs historische Karten, die in Farbendruck den Wechsel der deutschen Geschichte veranschaulichen. Die Karten zeigen das römische Kaiserreich nebst den Wohnsitzen der germanischen Stämme, das Reich Karls d. Gr., das deutsche Reich um 1000 n. Chr., Mitteleuropa um 1648, Europa um 1812, Preufsens Gebietentsentwickelung nebst den Grenzen des neuen deutschen Reiches. Sie sollen nach Angabe des Vorworts nicht den geschichtlichen Atlas ersetzen, wohl aber für die wichtigsten Zeiträume ein übersichtliches Bild geben, das jedem Leser sofort zur Hand ist. Dieser Zweck wird erreicht, doch erscheint auf der Karte, welche die Lage von 1812 darstellt, Deutschland zu klein; eine Zeichnung nur von Mitteleuropa würde die Verhältnisse des Rheinbundes und des gedemütigten Preufsen klarer hervortreten lassen. Der Inhalt des Buches hat, nachdem die 1884 erschienene elfte Auflage in den Abschnitten über die Hansa und über die Kriege von 1866 und 1870 gröfsere Änderungen erfahren hatte, das Überlieferte bewahrt, doch hat die Durchsicht manche kleinere, sachliche und stilistische Besserungen zur Folge gehabt, und ein bemerkenswerter Zusatz findet sich S. 275 über die bildende Kunst im 16. Jahrhundert (Dürer, Holbein, P. Vischer). Die letzten zehn Seiten geben zuerst eine Darstellung der auswärtigen Beziehungen des neuen deutschen Reiches, wobei auch der Kolonieen gedacht wird; dann folgen die Arbeiten im Innern, unter welchen die Gesetzgebung zur Förderung des Wohles der Arbeiter als ein „Bau des Friedens, den erst die Jahre werden recht würdigen lehren“, hervorgehoben wird; die darauf folgenden kurzen

Abschnitte erzählen Kaiser Wilhelms I. Ausgang, Kaiser Friedrichs Regierungsantritt, Leiden und Tod, Kaiser Wilhelms II. Anfänge.

Das Buch ist nach seiner ganzen Anlage mehr für die Jugend berechnet als das Werk von Duller, giebt aber doch ausreichende Belehrung über die inneren Zustände im alten deutschen Reich und hat seine eigentümlichen Vorzüge in den Sprachproben, welche den Abschnitten über die Litteratur eingefügt sind, sowie in der Übersicht der Territorialgeschichte, welche bei der Kreiseinteilung unter Kaiser Maximilian I. gegeben ist. Über die neueren Verfassungseinrichtungen wird aber in künftigen Auflagen mehr gesagt werden müssen. Die preufsische Verfassung ist S. 441 nur kurz gestreift und nicht einmal die Art ihrer Entstehung näher angedeutet. Die Verfassung des norddeutschen Bundes ist S. 459 in sechs Zeilen besprochen; von der Verfassung des deutschen Reiches erfährt man nur (S. 489), dafs sie durch Annahme der mit den süddeutschen Staaten vereinbarten Bundesverträge zustande kam. Es ist aber von höchster Wichtigkeit, dafs der Gegensatz der jetzigen Reichsverfassung zu der mangelhaften Verfassung des alten deutschen Reiches den jugendlichen Lesern klar gemacht werde: Armee und Finanzen, Verkehrs- und Rechtswesen zeigen die Einheit. Auch was über die Entwickelung von Kunst und Wissenschaft im 19. Jahrhundert S. 439f. gesagt ist, bedarf der Erweiterung. Dafür werden beim Mittelalter Kürzungen eintreten können.

Zur sachlichen Berichtigung braucht nur weniges empfohlen zu werden. S. 420 ist zuviel behauptet, wenn von Blücher gesagt wird, er habe sich am 18. Oktober 1813 „freiwillig unter den Fremdling (Bernadotte) gestellt“; auch ging nicht Blücher mit seinen Truppen durch die Parthe gegen den Feind vor, sondern Langeron, dessen Korps er zur Mitwirkung an Bernadotte überwiesen hatte. S. 443 ist gesagt: „Das Londoner Protokoll vom Jahre 1852 tilgte mit einem Federzuge das Jahrhunderte lang festgehaltene Recht der Herzogtümer, indem es sie einer neu festgestellten Erbfolgeordnung unterwarf“: der Ausdruck mufs gemildert werden, weil man sonst nicht versteht, wie Preufsen und Österreich 1863 gegen die Einverleibung Schleswigs protestieren konnten. Zu mildern wäre auch S. 266 das harte Urteil über den Prager Frieden von 1635, der doch die Berechtigung der Augsburgischen Konfessionsverwandten wieder anerkannte und die Möglichkeit geeinigten Widerstandes gegen die fremden Mächte Schweden und Frankreich darbot. Als Kernpunkt des neuerdings beigelegten Streites zwischen Preufsen und der katholischen Kirche (S. 495) wäre wohl, wie bei dem mittelalterlichen Investiturstreit, der Anspruch des Staates auf entscheidende Mitwirkung bei der Besetzung der geistlichen Ämter zu bezeichnen: ohne Aufstellung eines solchen Gesichtspunktes versteht man den Streit nicht.

Dem verdienstvollen Buche sind voraussichtlich noch manche neue Auflagen beschieden; möge es in seiner klaren und mafsvollen Weise die protestantische Auffassung der deutschen Geschichte (S. 230. 242. 283. 344) in immer weiteren Kreisen befestigen.

Lübeck. Max Hoffmann.

---

1) J. B. Lehmann, Repetitorium der alten Geschichte. Zweite Auflage. Danzig, Dr. B. Lehmannsche Buchhandlung, 1890. 0,25 M.

Ref. erkennt an, dafs vorliegendes Büchlein in der Hand eines geschickten Lehrers seinen Dienst thun mag. Aber die Übelstände, die mit derartigen Übersichten verbunden zu sein pflegen, sind auch hier nicht vermieden. Bald ist die Fassung zu allgemein, bald werden nur kurze Andeutungen gegeben, bald wird eine Reihe von Ereignissen unter einem gröfseren Zeitabschnitt zusammengestellt, bald an eine einzelne Jahreszahl angeschlossen, unter die sie teilweise nicht gehören. Die Charakteristik ist oft wenig zutreffend oder gesucht, wie bei den ersten römischen Kaisern, der Ausdruck zum Teil ungenau, die Druckfehler zahlreich.

2) Adolf Bräutigam, Geschichtstafel mit mafsgebender Hervorhebung der Bildungs- und Sittengeschichte. Neu bearbeitet von W. J. O. Schmidt. Nauen und Leipzig, Verlag von H. und B. Harschan, 1890. 279 S. 2 M, geb. 2,50 M.

Vorliegende Geschichtstafeln sind ein Buch nach Art von Plötz' Auszug aus der Geschichte. Sie empfehlen sich durch angemessene Auswahl des Stoffes, durch genaue Darstellung und übersichtliche Anordnung: geographische Angaben gehen der Geschichte der Völker voraus, Sitten und Kultur werden sorgfältig berücksichtigt. Eine tabellarische Zusammenstellung der wichtigsten Daten und Regententabellen sind hinzugefügt.

Um einige Ungenauigkeiten des Ausdrucks hervorzuheben, erwähne ich, dafs die Bemerkung S. 73 über den Tod des D. Brutus in Mutina leicht mifsverstanden werden kann, dafs S. 165 Claude und Lorrain nicht durch ein Komma zu trennen sind, dafs der Ausdruck Frauenspiegel in der Aufzählung hervorragender Frauen lieber vermieden werden sollte.

3) Gottlob Egelhaaf, Grundzüge der Geschichte. 3. Teil: Die Neuzeit. Zweite Auflage. Leipzig, O. R. Reisland, 1890. 272 S. 2,50 M, geb. 2,80 M.

Es ist eine Darstellung der neueren Geschichte, an der historische Genauigkeit, zweckmäfsige Auswahl und klarer Ausdruck anzuerkennen sind. Im Verhältnis zur Kürze dieses Grundrisses sind vielfach charakteristische Einzelheiten eingeflochten. Die angefügte Zeittafel für allgemeine Geschichte enthält eine

zweckmäfsige Auswahl von Daten; eine tabellarische Übersicht über württembergische und badische Landesgeschichte ist angefügt.

Freienwalde a. O. G. Braumann.

Michael Geistbeck, Leitfaden der mathematischen und physikalischen Geographie. Elfte verbesserte Auflage, mit vielen Illustrationen. Freiburg i. B., Herdersche Verlagshandlung, 1890. VIII u. 165 S. 1,50 M, geb. 1,85 M.

Der vorliegende Leitfaden hat seit der letzten Besprechung in dieser Zeitschr. (1887 S. 683 ff.) drei neue Auflagen erlebt, und die 11. Auflage hat gegenüber der 8. nicht blofs eine Vermehrung um 5 Seiten und ein paar Zeichnungen erfahren, sondern es sind auch manche Einzelstellen zweckdienlich verändert und ergänzt. Der Verf. hat die Stellen, an welche in dieser Zeitschr. Ausstellungen geknüpft waren, bis auf zwei durch Besseres ersetzt, dazu auch den Titel, wie dort vorgeschlagen war, geändert. Eine löbliche Seite seines Buches hat er weiter gepflegt, nämlich die, dafs neben der Ausführung der landläufigen Ansicht die gegenteilige gestreift wurde, ohne dafs der Leser mit neuen Hypothesen überschüttet wurde. Das Kapitel der widerlegten Hypothesen auf erdkundlichem Gebiete wird ja immer umfangreicher, und aus diesem Kapitel heraus hätte auch die Behauptung (S. 87) geändert werden sollen: „Ein sicherer Beweis dafür, dafs ein Seebecken ein festländisch gewordener Teil eines früheren Meeresbodens ist, kann nur aus den fossilen Überresten der Salzwasser-Fauna in den Umgebungen des Sees nachgewiesen werden.“ Der Satz könnte durchgehen ohne das „sicher“ und das „nur“; dafs die sogenannte Reliktenfauna, sei sie fossil oder lebend, erst durch ihr Zusammentreffen mit geologischen Erscheinungen zu einem Gliede in der Kette für den Beweis der Reliktennatur eines Sees werden kann, hat Credner überzeugend ausgeführt. — Ob „der Amu im Altertume (?) in den Caspisee mündete“ (S. 80), ist noch eine ganz strittige Frage. Ferner mufs es für die Bestimmung einer Flufsmündung als „Delta“ als ein Umstand höchstens zweiter Ordnung bezeichnet werden, dafs „der Flufs seine Mündungsschwemmländer in geteilter Strömung umschliefst“ (S. 79). Dies schon deshalb, weil bei recht vielen „Deltas“ die Hauptteile der Schwemmlandschaften an der Aufsenseite des oder der Mündungsarme liegen. Die Zahlen für die Gipfelhöhen auf S. 63 sind an zwei Stellen zu ändern.

Hannover-Linden. E. Oehlmann.

---

1) **H. Kiepert, Politische Wandkarte von Afrika.** 4. Auflage. Neubearbeitung von R. Kiepert. Berlin, D. Reimer, 1891. 8 M.

Keine Wandkarte könnte uns zur Zeit so willkommen sein wie diese. Denn alle Wandkarten, die wir bisher von Afrika hatten, sind seit vergangenem Jahre durch zweierlei gerade für

den Unterricht unbrauchbar geworden: durch die irrige Phantasiegestalt, die man neuerdings dem westlichen Nilquellsee zu geben pflegte und die wir erst seit dem Stanley-Eminschen Durchzug nach der deutschostafrikanischen Küste ungefähr zu berichtigen im stande sind, andererseits durch die uns Deutsche so nahe angehende Neuabgrenzung der afrikanischen Kolonialgebiete.

Da beides in diese Neuauflage der längst rühmlichst bekannten und vielgebrauchten Afrikakarte Kieperts untadelhaft eingetragen ist, so darf man getrost sagen: augenblicklich ist die in Rede stehende Karte die für den Schulgebrauch weitaus empfehlenswerteste über Afrika. Da sie die wichtigsten Grundzüge der Bodenerhebung (in Braun), die Flufslinien (in markigen schwarzen Linien) und die Seespiegel (in blauer Flächenfärbung) vollkommen deutlich neben den in Farbenbändern ausgedrückten politischen Grenzen veranschaulicht, so genügt sie sogar allein dem Schulbedürfnis, was afrikanische Länderkunde betrifft, obwohl natürlich eine gute Höhenschichtenkarte Afrikas (etwa die von Herm. Berghaus, obwohl diese nun in einigen Einzelangaben veraltet ist) daneben noch gute Dienste leisten wird. Recht zweckentsprechend ist in gröfserem Mafsstabe in der NO.-Ecke eine Nebenkarte von Deutsch-Ostafrika, in der SW.-Ecke eine solche der Umgebung des Guinea-Busens von Togo bis Kamerun beigefügt.

Vergessen ist (in Haupt- wie Nebenkarte) der Aufdruck des Namens Togo. Mawensi ist versehentlich Muwensi gedruckt. Statt „Mwutan-Nsige“ (ein Name, den wir fortan den Schülern ganz ersparen können) wünschen wir in Zukunft nur den, diesmal auffälliger Weise sogar gänzlich fehlenden, Namen Albert-See.

2) Paul Buchholz, Charakterbilder aus Europa. Zweite, vielfach verbesserte Auflage. Leipzig, Hinrichssche Buchhandlung, 1891. 1,60 M.

Diese zweite Auflage ist nicht nur stilistisch durchgefeilt, sondern auch vermehrt um eine Skizze der Färöer und eine solche von Bukarest. In Anmerkungen sind Namenerklärungen zugefügt worden. Unter letzteren mufs aber die des Namens Sizilien („von scissa, abschneiden“) abgewiesen werden als sprachlich ganz unmöglich. Warum macht ferner der Verf. noch die deutsche Mode mit, „Ätna“ zu schreiben statt der allein zulässigen italienischen Form „Etna“, wie doch jedermann auch bei uns spricht? Dafs (nach S. 82) Italien „weniger mit einem Stiefel als vielmehr mit dem Rückgrat eines Fisches zu vergleichen“ sein soll, ist nicht recht verständlich. Sonst empfehlen sich diese „Charakterbilder“ durch knappere Fassung vor den meisten anderen. Der geschichtlichen Seite der Länderkunde ist allerdings allzu wenig Rechnung getragen und nicht ausnahmslos glücklich, so z. B. in der Erklärung des Namens Rumänien („ursprünglich eine römische Militärkolonie“).

Halle a. S. A. Kirchhoff.

1) M. Krafs und H. Landois, Lehrbuch für den Unterricht in der Botanik. Für Gymnasien, Realgymnasien und andere höhere Lehranstalten. Mit 268 eingedruckten Abbildungen. Zweite verbesserte Auflage. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagshandlung, 1890. XV u. 298 S. Mit 268 Abbildungen. 3 M, geb. 3,40 M.

In dem vorliegenden (19 Bogen starken) Lehrbuche wird sofort mit der Aufstellung des natürlichen Systems begonnen. Jede Familie enthält eine sehr ausführliche anschauliche Beschreibung eines ihrer wichtigsten Vertreter. Die morphologischen und physiologischen Begriffe werden an passenden Stellen an der Hand der Einzelbeschreibungen entwickelt. Da das Lehrbuch auch für Realgymnasien bestimmt ist, so scheint es mir, als wäre für diese Schulgattung die allgemeine Botanik, namentlich die Physiologie der Pflanzen, zu kurz weggekommen. Um die Wiederholung früher entwickelter Begriffe zu erleichtern, ist am Ende des Buches eine systematische und nachweisende Zusammenstellung derselben gegeben. Ferner enthält das Lehrbuch einen Schlüssel zur Bestimmung der Gattungen nach dem Linnéschen System. Die Abbildungen sind meist schön und klar, nur das Titelbild ist geschmacklos.

2) M. Wretschko, Kurzes Lehrbuch der Botanik für Schulen mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse der Lehramtskandidaten und zum Selbststudium. Mit 108 in den Text gedruckten Abbildungen. Wien, Alfred Hölder, 1888. 141 S. 1 M.

Dieses kurze Lehrbuch hat in Bezug auf die Anordnung des Stoffes viel Ähnlichkeit mit dem vorigen. Hier werden zunächst einige Vorbegriffe aus der Gestaltlehre entwickelt und sodann an der Hand des natürlichen Systems einzelne wichtige Vertreter der Ordnungen und Familien beschrieben. Eine Zusammenstellung der im Buche vorkommenden wissenschaftlichen Begriffe ist zur Erleichterung des Nachsuchens der Erklärungen bestimmt. Die Ausstattung ist gut.

3) J. Leunis, Analytischer Leitfaden für den ersten botanischen Unterricht in der Naturgeschichte. Zweites Heft. Botanik. Neu bearbeitet von A. B. Frank. Zehnte verbesserte Auflage. Mit 421 Holzschnitten und 1 Karte. Hannover, Hahnsche Buchhandlung, 1890. 1,80 M.

Die Schulbücher von Leunis sind so allgemein bekannt, dafs es kaum nötig scheint, sie genauer zu charakterisieren und auf ihre Vorzüge aufmerksam zu machen. Ihr Hauptwert liegt in der scharf ausgebildeten analytischen Methode zum Bestimmen der Naturkörper. Dem vorliegenden Hefte ist der Einfacheit halber das Linnésche System zu Grunde gelegt. Die wichtigsten Klassen-Repräsentanten sind durch kurze Beschreibungen charakterisiert. Sehr ausführlich sind die Kryptogamen abgehandelt, ebenso der innere Bau und die Lebenserscheinungen der Pflanzen. Da dieser Leitfaden hauptsächlich für Schüler der Unterklassen bestimmt ist, so ist der der Physiologie gewidmete Abschnitt zu

hoch gehalten. Es werden namentlich zu viel chemische Begriffe vorausgesetzt; so ist z. B. die chemische Formel für die Stärke zu entbehren, zumal da die Schüler aus der aufgestellten chemischen Gleichung den Schlufs ziehen könnten, als entstände die Stärke einfach durch Addition von Kohlensäure und Wasser. Die Begriffe „Humus“ (S. 54) und „Amid“ (S. 55) bedürfen einer Erklärung. Auch ist zu wünschen, dafs bei einer neuen Auflage aus dem für den ersten Unterricht bestimmten Leitfaden die zahlreichen lateinischen morphologischen Bezeichnungen wegfallen; dieselben sind in einem Schulbuche überflüssig, da die Diagnosen in allen Schulfloren in deutscher Sprache abgefafst werden. Diese neue Auflage ist in Korpuslettern gedruckt, und die Petitlettern sind nur für Abschnitte von untergeordneter Bedeutung verwendet. Die ganze Ausstattung des Leitfadens ist gegen früher wesentlich besser.

Leipzig. F. Traumüller.

O. Vogel und O. Ohmann, Zoologische Zeichentafeln. Im Anschlufs an den Leitfaden für den Unterricht in der Zoologie von Vogel, Müllenhoff und Kienitz-Gerloff. In 3 Heften, mit beigegebener Figurenerklärung. 3. Auflage. Berlin, Winckelmann & Söhne, 1890. 54 S.

Wer die Bedeutung des Zeichnens im naturgeschichtlichen Unterricht anerkennt, wird mit Freuden dieses Hülfsmittel bei seinem ersten Erscheinen begrüfst haben. Da, wo es seither dem Unterricht zu Grunde gelegt wurde — teils neben dem Vogelschen Leitfaden, teils ohne denselben als einziges in der Hand der Schüler befindliches Lehrmittel —, hat es sich sowohl hinsichtlich der Auswahl als nach der Auffassung der einzelnen Abbildungen als für den Schulgebrauch vorzüglich geeignet erwiesen, und selbst diejenigen Lehrer, welche sich der Gebrauchsanweisung der Tafeln nicht unbedingt fügten, haben für ihre eigenen zeichnenden Versuche an der Wandtafel gewifs von diesen Tafeln eine nachhaltige Anregung erhalten.

Jetzt sind die zoologischen Tafeln in neuer Auflage erschienen. Auch bei der Umarbeitung, die sie aus diesem Anlafs erfahren haben, hat eine glückliche Hand gewaltet.

Im ersten Heft sind die Bilder vom türkischen Affen, vom Eichhörnchen neu gezeichnet. An dem ebenfalls neu aufgenommenen Schädel des Hirsches sind die Eckzähne eingezeichnet, auch die Stirnzapfen kommen besser zur Geltung. Vorteilhafte Abänderungen finden sich ferner bei dem Schädel des Ebers, dem Rindermagen, dem Schädel und den Backenzähnen des Elefanten und dem Fufs des Eisvogels.

Im zweiten Heft ist u. a. das Affengebifs und der Edelmarder neu gezeichnet, die Schwanzlänge bei Mustela erminea wie bei Corvus corax und Corvus frugilegus berichtigt. Die Zug-

ordnungen der Vögel sind durch eine Skizze auf Tafel XV veranschaulicht worden. Alle diese Änderungen entsprechen den in dieser Zeitschr. früher ausgesprochenen Wünschen. Aufserdem ist auf einzelnen Tafeln die Bezeichnung dahin geändert worden, dafs alle Objekte auf einer Tafel fortlaufende Nummern führen, wodurch Verwechselungen bei Schülern vorgebeugt wird. Bei einer späteren Auflage dürften die Verf. vielleicht noch der Abbildung 4 auf Tafel VI (Inneres vom Schaf) und den Beinen des Steinadlers (Fig. 2 auf Tafel XI) ihre erhöhte Aufmerksamkeit zuwenden.

Alles in allem haben die zoologischen Zeichentafeln durch die Neubearbeitung nur an Wert gewonnen, und wir können unsern Fachkollegen die Benutzung dieses vortrefflichen Lehrmittels nur auf das angelegentlichste empfehlen.

Strafsburg i. Elsafs. Max Fischer.

Conrad Rethwisch, Jahresberichte über das höhere Schulwesen, III. Jahrgang. Ergänzungsheft: Evangelische Religionslehre von Leopold Witte. Berlin, R. Gärtners Verlagsbuchhandlung (Hermann Heyfelder), 1889. 0,60 M.

Wer schnell und leicht die wissenschaftliche Arbeit zur Förderung des Religionsunterrichtes im Jahre 1888 übersehen will, findet hier einen klar und übersichtlich geschriebenen Bericht darüber. In dem ersten Abschnitte sind die den Unterrichtsbetrieb allgemein behandelnden Schriften, in dem zweiten die Lehrbücher für den Religionsunterricht angeführt. Unter den ersteren werden eingehend besprochen A. F. C. Vilmars schon 1841 erschienene Abhandlung über den evangelischen Religionsunterricht in den Gymnasien und Realschulen, welche Haufsleitner von neuem veröffentlicht hat; sodann W. Münchs Aufsatz: Einige Fragen des evangelischen Religionsunterrichtes an höheren Schulen; Joh. Hollenbergs Vortrag: Zur Methodik des biblischen Unterrichtes in den oberen Gymnasialklassen, und endlich von Ortenbergs Schrift: Lehrziel und Lehrgang des evangelischen Religionsunterrichtes auf Gymnasien. Der Abschnitt endet mit Bemerkungen über einige den Religionsunterricht betreffende Punkte, welche auf der Direktoren-Konferenz in Pommern 1888 zur Sprache gekommen sind, und über E. Beiers Lehrplan für den Unterricht in der biblischen Geschichte. — Viel zahlreicher sind die in dem zweiten Abschnitte angeführten Lehrmittel für den Religionsunterricht, die Katechismusbearbeitungen, biblischen Geschichten u. dgl. Bei der Beurteilung derselben geht der Berichterstatter von ihrem praktischen Werte für den Unterricht aus und würdigt daher auch Schriften von Autoren, deren religiösen Standpunkt er nicht teilt. J. Jansen, der sich prinzipiell gegen die Benutzung des Katechismus erklärt, und andererseits der streitbare Pastor Paulsen in Kropp, der Vertreter des exklusiven Luthertums und Verfasser

einer Heilslehre von 235 Seiten für Konfirmanden, haben die gleiche Berücksichtigung gefunden. Zum Schlusse des Berichtes gedenkt der Berichterstatter auch der Bemühungen um Herstellung einer Schulbibel. In einem sehr beachtenswerten Exkurse legt er die Notwendigkeit eines solchen Werkes unter Hinweis auf die sittlich anstöfsigen Stellen des A. Test. dar, zugleich aber auch die Schwierigkeiten, mit denen die Ausführung zu kämpfen hat. Auf eine Erledigung der Schulbibelfrage in der nächsten Zeit ist daher wohl kaum zu rechnen. Für das Gymnasium erwächst aus diesem Umstande die Verpflichtung, in den unteren Klassen nur ein biblisches Geschichtsbuch, in den mittleren nur das Neue Testament zu gebrauchen und die ganze Bibel nur Schülern der oberen Klassen in die Hand zu geben. Auch gegen das letztere können Bedenken erhoben werden; allein die Unbefangenheit der Bibelsprache in sexuellen Dingen trägt in sich ein Korrektiv ihrer selbst, zumal Schülern gegenüber, denen man doch Horaz und Homer anvertraut.

Berlin. J. Heidemann.

---

1) H. J. Holtzmann, R. A. Lipsius, P. W. Schmiedel, H. v. Soden, Hand-Kommentar zum Neuen Testament. Zweiter Band, erste Abteilung: 1. 2. Thessalonicherbrief; 1. 2. Korintherbrief, bearbeitet von Schmiedel (1. Hälfte bis 1. Kor. 9, 1 reichend: 112 S.) 1,80 M. Dritter Band, zweite Abteilung: Hebräerbrief, Briefe des Petrus, Jacobus, Judas, bearbeitet von v. Soden. VIII u. 182 S. 3 M. Vierter Band, erste Abteilung: Johanneisches Evangelium, bearbeitet von Holtzmann. VIII u. 206 S. 3 M. Freiburg i. B., Akademische Verlagsbuchhandlung von J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1890.

2) H. Strack und O. Zöckler, Kurzgefafster Kommentar zu den heiligen Schriften Alten und Neuen Testaments sowie zu den Apokryphen. Nördlingen, C. H. Beck, 1891. Altes Testament, neunte Abteilung: Die Apokryphen des A. T. nebst einem Anhange über die Pseudepigraphenlitteratur, ausgelegt von Zöckler. XI u. 495 S. 8 M.

Bald nach Abschlufs des ersten Bandes vom Hand-Kommentar erschien die Auslegung des 4. Evangeliums, abermals von Holtzmann, dessen Arbeitskraft erstaunlich ist. Er unterzieht sich mit grofsem Geschick der schwierigen Aufgabe, die bisherige, oft recht zerfahrene Arbeit (so z. B. den Prolog) zusammenzufassen, er weifs ruhig und sicher zwischen den exegetischen Klippen hindurchzuschiffen. In knapper, durchsichtig klarer Darstellung werden auch die Einleitungsfragen behandelt: das eigenartige Problem, das in dem Verhältnis des 4. Evangeliums zu den Synoptikern sowohl in der Darlegung des Lebensganges Jesu als auch in dem Inhalt seiner Lehre vorliegt, ferner die Entstehungsverhältnisse, Zeit, Aufenthaltsort und Persönlichkeit des Verf.s sowie der geschichtliche Charakter und der Wert der Schrift. Wir haben es hier mit einer in schwerer, ernster Geistesarbeit errungenen Position zu thun. Nachdem die für

Holtzmann niemals ganz unanfechtbare Voraussetzung der apostolischen Authentie ihm hinfällig geworden, nachdem er es mit Vermittelungs- und Teilungshypothesen, wie sie noch wieder in Wendts Arbeiten Ausdruck gewonnen haben, versucht hatte, hat er sich die jetzt von ihm vertretene Auffassung gebildet, dafs es eine Lehrschrift in Evangelienform sei. Mit der Frage über den geschichtlichen Charakter verbindet er Erwägungen über die Einteilung. Hier kommt auch die vom Ref. eingehend behandelte Beziehung zwischen Lukas und Johannes in Betracht. Holtzmann tritt soweit auf meine Seite, dafs er ausdrücklich zugesteht, der geschichtliche Wert der entsprechenden Ausführungen des Johannes sei auf keinen Fall höher als derjenige der lukanischen Einschaltung anzuschlagen. Hat es auch für die Einzelexegese keine besondere Bedeutung, die Beziehungen zwischen dem 3. und 4. Evangelium aufzuhellen, so hätte ich es doch gern gesehen, wenn meine Ausführungen von Holtzmann eingehender geprüft wären: für die Gesamtauffassung des 4. Evangeliums sind jene Fragen von entscheidender Bedeutung.

Während Sodens fleifsige Arbeit, in der besonders viele Schwierigkeiten zu überwinden waren, der Schule weniger zu gute kommt, wird Schmiedels Kommentar dem Schulmann reiche Ausbeute und Anregung geben. Mit ungemeinem Fleifs, auf Grund grofser Belesenheit ist das Wichtigste in knapper Form zusammengefafst, mit grofsem Scharfsinn manche Frage zu glücklicher Entscheidung geführt.

Zöckler verdient besonderen Dank dafür, dafs er die Aufmerksamkeit auf das apokryphisch-pseudepigraphische Schrifttum mit solchem Ernst hinlenkt, von der richtigen Erkenntnis durchdrungen, dafs es ein Bindeglied zwischen dem A. und N. T. ist, dafs es ein lebensvolleres Verständnis unserer neutestamentlichen Schriften vermitteln kann; — ja nicht blofs zum kanonischen N. T. sondern auch zur apostolisch-patristischen und zur urchristlichen häretischen Litteratur schlägt dieser reiche Urkundenschatz eine Brücke.

3) E. Kautzsch, Die heilige Schrift des Alten Testaments. Freiburg i. B., Akademische Verlagsbuchhandlung von J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) 1890. ca. 60 Bogen. 9 M. (Zunächst sind 2 Lieferungen erschienen).

Die Namen der Gelehrten, welche sich zur Ausführung einer neuen Übersetzung der alttestamentlichen Schriften verbunden haben (aufser dem Herausgeber: Baethgen - Greifswald, Guthe-Leipzig, Kamphausen-Bonn, Kittel-Breslau, Marti-Basel, Rothstein-Halle, Rüetschi-Bern, Ryssel-Zürich, Siegfried-Jena, Socin-Leipzig), bieten von vornherein die beste Gewähr dafür, dafs eine tüchtige Arbeit zu erwarten ist und dafs das, was die reiche Forschung der letzten Dezennien auf diesem Gebiete geleistet hat, sorgfältig und gewissenhaft verwertet werden wird. Mit vollem Recht ist

der Hauptnachdruck nach dem Vorbilde Luthers, des „grofsen Meisters der Übersetzungskunst", nicht so sehr auf die wörtliche, als auf die richtige, den Sinn genau und vollständig wiedergebende Übersetzung gelegt. Bei ganz unübersetzbaren Stellen und Wörtern wird in kurzen Anmerkungen auf die verschiedenen Erklärungsversuche hingewiesen. Die beiden ersten Lieferungen, welche bis 3. Mos. 11, 4 reichen, haben die Aufgabe in mustergültiger Weise in Angriff genommen. Besonderen Dank verdient es, dafs durch knappe Andeutungen, die am Rande mit den bekannten Chiffern gegeben werden, im Hexateuch über die Resultate, zu denen die Erforschung der Komposition dieser Bücher geführt hat, orientiert wird: an einigen wenigen Stellen, wie 1. Mos. 5, 28. 22, 14, ist die Abgrenzung der verschiedenen Quellen im Text nicht hinlänglich markiert. — Verschiedene tabellarische Übersichten sollen über die geschichtlichen Verhältnisse der verschiedenen Perioden nähere Auskunft geben, besonders auch in der Weise, dafs der grofsartige Ertrag der Denkmäler, zumal der Keilschriftenforschung, in seiner Bedeutung für die heiligen Schriften des alten Testaments gewürdigt werden kann. — Wir wünschen dem Unternehmen guten Fortgang und Erfolg.

Berlin. August Jacobsen.

R. Heidrich, Handbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen. Zweiter Teil: Heilige Geschichte. Berlin, J. J. Heines Verlag, 1890. XIV u. 445 S. 6,60 M, geb. 7,50 M.

Wir haben es hier nicht mit einem Werke zu thun, das als Leitfaden für Schüler dienen soll, sondern das den Religionslehrern in den oberen Klassen höherer Schulen zeigen will, nicht nur was sie von der Bibel und ihrem Inhalte zu lehren, sondern auch wie sie dabei zu verfahren haben. Das Werk ist jedoch nicht eine nur theoretische Methodologie des Religionsunterrichtes, sondern eine die ganze heilige Geschichte umfassende praktische Darlegung, wie der Stoff nach geschichtlichen Perioden oder allgemeinen Gesichtspunkten zu gruppieren ist, was als wesentlich hervorgehoben werden mufs und was als unwesentlich nebensächlich behandelt werden kann. In klarer Erkenntnis der hohen Bedeutung dieses Unterrichtsgegenstandes sucht ihn der Verf. nicht allein durch treffliche methodische Weisungen zu fördern, sondern auch durch Berücksichtigung der neueren wissenschaftlichen Bibelforschungen dem entwickelteren Bewufstsein der Schüler oberer Klassen angemessen zu gestalten, wobei ihm Mezgers unvollendet gebliebenes Hülfsbuch zum Verständnis der Bibel als Vorbild gedient hat. Sein persönlicher Standpunkt zur Sache ist ein ernst religiöser, aber auch kritisch unbefangener, demgemäfs er in der gesamten heiligen Geschichte wohl eine Offenbarung Gottes anerkennt, die buchstäbliche Inspirationslehre des 17. Jahrhunderts jedoch entschieden verwirft; ferner in der

Bibel zwar die Urkunde der Offenbarung, nicht aber diese selber sieht. Zur Rechtfertigung dieses Standpunktes hat er ein besonderes Kapitel: „Die Kritik im Verhältnis zur Bibel und zur Offenbarung" geschrieben, in welchem er die Berechtigung der Kritik im Religionsunterrichte erweist und zugleich ihr Mafs und ihre Schranken bestimmt. Dem katholischen Glauben an die Unfehlbarkeit der Kirche, der Konzilien und des Papstes, so führt er aus, trat Luther entgegen, indem er ihn verwerfend die Bibel für die alleinige Grundlage des christlichen Glaubens erklärte. Um die Autorität derselben recht zu stützen, nahmen die nachreformatorischen Theologen die Lehre einiger Kirchenväter von der buchstäblichen Inspiration der heiligen Schrift wieder auf und schliefslich sogar einen inspirierten Grundtext an. Als man jedoch im 18. Jahrhundert anfing, biblische Textkritik zu üben und mit historischer Kritik die biblische Überlieferung zu prüfen, kam der Glaube an den Buchstaben der Bibel ins Gedränge und endlich derart in das Wanken, dafs er heute unter den hervorragenden Lehrern der wissenschaftlichen Theologie keine Vertreter mehr besitzt. Der Verf. weist dabei auf den merkwürdigen Entwickelungsgang des Leipziger Theologen Franz Delitzsch in den letzten Dezennien hin. Noch 1860 hielt Delitzsch den ganzen Pentateuch für ein Werk des Moses und die gegenteilige Annahme für eine Geschichtsverdrehung; 1887 aber gab er, vor der Macht der kritischen Beweise sich beugend, die traditionelle Ansicht von der Autorschaft des Moses preis. Dieser Vorgang zeugt von dem Ernste und der Bedeutung der heutigen Bibelwissenschaft, welche eine gesundere und der evangelischen Freiheit und dem Geiste Luthers mehr entsprechende Stellung eingenommen hat als die altorthodoxe und selbst noch die Schleiermachersche Theologie. Demgemäfs fordert der Verf., dafs auch die Schule die gesicherten Resultate der Bibelforschung berücksichtige; denn das sei eine Pflicht der Wahrhaftigkeit, welche der Lehrer seinen Schülern schulde. Auf der anderen Seite verwahrt er sich jedoch mit Entschiedenheit dagegen, dafs die Religionsstunde mit Bibelkritik ausgefüllt werde; denn die Hauptaufgabe der Schule bestehe darin, den Schüler mit dem positiven Inhalte der biblischen Schriften vertraut zu machen, ihm den religiösen Gehalt derselben zu erschliefsen und ihn mit lebendiger Verehrung für die Person Jesu zu erfüllen. Ob ein bestimmter Psalm — so erläutert der Verf. seine Meinung — von David herrühre oder nicht, ist für die Wissenschaft nicht gleichgültig, wohl aber für die Schule; denn der Inhalt des Psalmes ist für den Schüler die Hauptsache, nicht der Verfasser. In ähnlicher Weise äufsert er sich auch über Wellhausens Forschungen über die Entwickelung der israelitischen Religion. Sie habe einen grofsen Wert für die Wissenschaft, aber nicht einen entsprechenden für die Schule; denn wenn auch das sogenannte Priestergesetz

erst in der nachexilischen Zeit entstanden sei, so komme doch für den Schüler nicht das Werden des Gesetzes, sondern dessen Inhalt in Betracht. — Der Verf. übersieht freilich nicht den Umstand, dafs, wo seine Ansichten Billigung finden, sich mehr oder minder die Subjektivität des Lehrers geltend machen wird, da der eine für ausgemacht hält, was dem andern noch als unentschieden gilt; allein er erachtet die Unzuträglichkeiten, die daraus entstehen, für nicht so arg als die üblen Folgen eines konsequenten Ignorierens aller Bibelkritik, bei welchem man die Verstandesentwickelung des Schülers einer oberen Klasse übersieht, den der philologische, naturwissenschaftliche und geschichtliche Unterricht zur Prüfung der religiösen Überlieferung fähig und geneigt machen. Der Verf. hat auf diesen Umstand mehrfach und eindringlich hingewiesen. Der Primaner läfst in der That schweigend auch den orthodoxesten Religionsunterricht über sich ergehen, aber nur um mit dem Verlassen der Schule der Bibel und damit der Religion den Rücken zu kehren. Sein Lehrer hatte, um ein bekanntes Wort zu gebrauchen, wohl die Religion an den Mann, aber nicht den Mann an die Religion gebracht.

Was die äufsere Anlage des Buches betrifft, so beginnt der Verf. die einzelnen Abschnitte desselben mit einer Darlegung der wissenschaftlichen Untersuchungen und ihrer Ergebnisse hinsichtlich der einzelnen biblischen Schriften oder einer Gruppe derselben. Dann folgen Mitteilungen aus der allgemeinen Geschichte des Altertums, der jüdischen Archäologie und der Geographie Palästinas, welche zum Verständnis der Bibel notwendig sind; und nun erst kommt man zu der heiligen Schrift des A. u. N. Test. selbst. Sie wird mehrfach unterbrochen durch wertvolle Exkurse, in denen der Verf. die religiösen Vorstellungen und Lehren einer bestimmten Zeit zusammengefafst und erläutert hat. Hervorzuheben unter ihnen sind besonders die Exkurse: die Gesetzesreligion nach ihrer Begründung und nach ihrem Wesen; die Hoffnung der Frommen des A. Bundes, die Propheten und die Weissagung; der Glaube der Frommen des A. B. nach den Psalmen, Sprüchen Salomos und Hiob; und endlich: die Frömmigkeit des jüdischen Volkes nach dem Exil. Sie bieten dem Lehrer eine Fülle trefflicher Gedanken zur Belebung des geschichtlichen Vortrages und zur Bezeugung der fortschreitenden Entwickelung der religiösen Erkenntnis im israelitischen Volke. In ähnlicher Weise ist auch der neutestamentliche Stoff behandelt. Ein einleitender Abschnitt erörtert zunächst gewisse Vorfragen in betreff des Lebens Jesu, dann die evangelische Überlieferung und die an ihr geübte Kritik. Darauf folgt die Erzählung von dem Leben und Wirken Jesu, unterbrochen durch den für den Lehrer bestimmten Exkurs: die Predigt Jesu vom Reiche Gottes und seiner Gerechtigkeit. Der Verf. will darin nicht eine sogenannte

neutestamentliche Theologie geben, sondern nur eine Zusammenfassung der Hauptgedanken der Reden und Aussprüche Jesu, welche den Schülern der oberen Klassen einmal in ihrem Zusammenhange dargelegt werden müssen. — Den Abschlufs des Buches bildet eine kurzgefafste Kirchengeschichte im apostolischen Zeitalter, wobei auch der Hauptinhalt der apostolischen Sendschreiben, der Apostelgeschichte und Apokalypse zur Sprache kommt.

Das ganze Werk kann als eine praktische, durchaus selbständige Verwertung der zahlreichen methodischen Vorschläge zur Förderung des Religionsunterrichtes bezeichnet werden, die in den letzten Jahren veröffentlicht worden sind. Auf die einschlägigen Arbeiten von Joh. Gottschick, R. Schmidt, Kübel, Hollenberg u. a. hat der Verf. mehrfach verwiesen und bald seine Billigung ihrer Ansichten, bald seine Abweichung von ihnen bekundet. Er geht zwischen den sich oft entgegenwirkenden Tendenzen seinen eigenen Weg; und sein Versuch, die Lehrmethode eines Lehrgegenstandes an diesem selbst praktisch zur Darstellung zu bringen, ist unter allen Umständen beachtenswert, auch für den, der nicht in allen einzelnen Punkten mit dem Verf. übereinstimmen dürfte. Für die zahlreichen methodischen Winke, die das Buch enthält, wird jeder, der sie benutzt, dem Verf. Dank wissen. — Hinsichtlich der nur für den Lehrer in Betracht kommenden wissenschaftlichen Partieen des Buches jedoch mufs Ref. bekennen, dafs ihn die Bearbeitung der alttestamentlichen eingehender und bedeutsamer erscheint als die der neutestamentlichen. Die Pentateuchfrage z. B. ist in allen ihren Entwickelungsphasen bis auf Wellhausen und Stade um vieles erschöpfender vorgetragen als die Geschichte der Evangelienkritik. Was S. 128—130 über Wellhausens Hypothese gesagt wird, kommt allein schon an Umfang dem gleich, was wir S. 288—290 über die ganze Kritik des Evangeliums Johannis lesen. In betreff des letzteren müfsten viel schärfer die Gründe entwickelt werden, welche für und welche gegen die Authentie dieses Evangeliums zeugen. Die Berufung auf Renan und der Umstand, dafs es „von jeher die Herzen der Gläubigen gewonnen hat“, genügen nicht gegen die Kritik der Tübinger Schule. Wie eingehend ferner ist das Buch des Jesaias analysiert und wie wenig erfahren wir über die Apostelgeschichte, über Petrus, Judas und ihre Briefe! Über Petrus' Aufenthalt in Rom war doch auch der Arbeiten von Lipsius und hinsichtlich der Apostelgeschichte der Kritik E. Zellers zu gedenken. Solcher Bemerkungen liefsen sich noch manche hinzufügen; jedoch sei hier zum Schlufs nur noch auf eine einzelne Stelle des Buches S. 202 verwiesen, die einer Änderung bedarf. Die Deutung der dort angeführten Verse Sacharja 6, 9—13 trifft, wie der Verf. selbst zeigt, auf Schwierigkeiten, die nicht so leicht zu heben sind. Offenbar ist hier der

Grundtext nicht in Ordnung und gewinnt erst Klarheit durch eine schon von H. Ewald vorgeschlagene Verbesserung, welche jetzt auch Stade in seiner Geschichte des Volkes Israel II S. 126 gebilligt hat.

Berlin. J. Heidemann.

Paul Walther, Desiderien betreffend den Religionsunterricht. Ein ernstes Wort zur Reformfrage. Wittenberg, R. Herrosé, 1891. 58 S. 0,75 M.

Der Verfasser hat ein offenes Auge für die Mängel des herkömmlichen Religionsunterrichts. Er meint, wir hätten uns dabei von anderen Wissensgebieten vielfach zu sehr isoliert, wir hätten uns zu dicht in unsere spezifisch-theologischen Kreise eingesponnen, wir hantierten auch noch vielfach mit Donnerbüchse und Hackenflinten, mit denen heutzutage doch nichts mehr auszurichten sei. Er bespricht zunächst den Unterricht in der biblischen Geschichte, welcher die Grundlage des ganzen religiösen Unterrichts sei. Da sei nun ein Grundfehler, wenn man sich bei dem Unterricht noch auf das alte Dogma der Verbalinspiration stelle, während doch schon Luthardt mit Recht vom Schöpfungsbericht schreibe: „Es kann nicht oft genug wiederholt werden, dafs die Bibel kein Lehrbuch der Astronomie oder Geologie ist, sondern eine Urkunde der Religion". Cahnis halte es für genug, wenn man aus diesem Berichte nur die Wahrheit ziehe: Gott hat die Welt aus nichts geschaffen, allmählich, in aufsteigender Vollendung, gipfelnd im Menschen, dem Ebenbild Gottes. Ebenso müsse die ewige Wahrheit, losgelöst von der Einkleidung, hervortreten in der Erzählung von Adam und Eva und ihrem Falle, bei der Anwendung der Anthropomorphismen und Anthropopathismen der Bibel, so auch bei den Wundererzählungen überhaupt. Die Frage, wie solches behandelt werde, dürfe nicht länger ein noli me tangere bleiben, und ein richtiger Mittelweg zwischen Radikalismus und unfruchtbarer Orthodoxie müsse da gefunden werden. Doch müsse man da den Theologen, den Dogmatiker ausziehen, wie ein unbefangener Laie urteilen und der Kindesseele und ihren Bedürfnissen gerecht werden. Er findet sich bei der Katechismusfrage dann in Übereinstimmung mit dem trefflichen v. Rohden (Ein Wort zur Katechismusfrage), mit v. Zezschwitz, Kahle, Hempel; der Herbartianer Gustav Dierks habe recht, wenn er ebenso wie Schleiermacher die Rückkehr zum Einfachen, zum Ursprünglichen predige, während umfangreiche, vollgepfropfte, hochdogmatische Katechismusbearbeitungen, wie die von Wangemann oder Materne, weder für Lehrer noch für Schüler fruchtbar wären. Statt sich vor der modernen Wissenschaft abzuschliefsen, müsse man ihr wie dem Darwinismus (auch der Sozialdemokratie) scharf zu Leibe gehen, sich nicht isolieren,

aber als Grundsatz festhalten: Suche Jesum und sein Licht, Alles andre hilft Dir nicht.

Im zweiten Teil zeigt Walther dann, wie die richtige Methode sei, erstens die denkende Betrachtung und Durchdringung des Stoffes. Er zeigt das an einem Beispiele, das er des Herbartianers Staude Werk „Präparationen zu den biblischen Geschichten" entnimmt. Doch noch wichtiger als dieses ist ihm die Heraushebung des religiös-sittlichen Gehaltes der Geschichte. Auch dafür giebt er Beispiele an der Geschichte von Abraham und Elieser, David und Goliath, der Hochzeit zu Cana, vom 12jährigen Jesu. Er beruft sich bei dieser Behandlung auf Luthers Wort: „Man mufs aus der Schrift den rechten Schatz, Kron, Kraft, Macht, Saft und Geschmack nehmen, welches ist das Exempel des Glaubens und der Liebe!" Weitere Gewährsmänner sind Gesenius, Hübner, Dinter, Diesterweg, Schüren, die preufsischen Bestimmungen vom 15. Okt. 1872, Nissen, Berdrow, Schomberg, Schumacher, Berger und besonders der treffliche Dörpfeld. Die Herbartische Methode mit ihren fünf Formalstufen sie ja dankenswert, weil sie den Stoff gründlich bearbeite, aber sie ist ihm zu gekünstelt. Es will auch Walther ein System, nur soll nicht jede Geschichte ein solches sein, sondern aus der Behandlung der einzelnen Geschichten soll sich erst als Frucht ein harmonischer Aufbau erheben. Auch soll bei der Behandlung nicht so disponiert werden, dafs mehrere Geschichten unter ein künstliches Thema gebracht würden, sondern jede Geschichte soll als ein kurzes, einheitliches Ganze erscheinen, zusammengehalten nicht durch trockene Verbal- und Sacherklärung, sondern durch ihren religiös-sittlichen Gehalt. Am meisten stimmt Walther noch mit den namhaften Herbartianern Thrändorf und Staude, wie auch mit v. Rohden überein. — Man sieht, die Arbeit von Walther ist auf Grund eingehender Studien und praktischer Erfahrung geschrieben. Sie enthält anregende und fruchtbare Gedanken, denen nachzugehen zumal heute die Pflicht jedes Religionslehrers ist. Eines scheint Walther unbekannt geblieben zu sein, die Bewegung, welche seit einiger Zeit unter den ev. Religionslehrern höherer Lehranstalten stattfindet, und welche sich zeigt in den jährlich stattfindenden Konferenzen und der Zeitschrift für Religionsunterricht. Er würde sich sonst z. B. den in dieser Zeitschrift abgedruckten Vortrag des Gymnasialdirektors Zange über Katechismusunterricht nicht haben entgehen lassen. Für eine zweite Auflage sei ihm diese Arbeit, wie die von Knocke und anderen a. a. O. empfohlen. Man dürfte Walther dankbar sein, wenn er recht bald in einer rein praktischen Arbeit zeigte, welche Anwendung er selbst von seiner Theorie macht.

Höxter. F. Fauth.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

28. Versammlung des Vereins Rheinischer Schulmänner am 31. März 1891 zu Köln am Rhein.

Das schlechte Wetter hatte viele sonst regelmäfsig erscheinende Teilnehmer diesmal von dem Besuche ferngehalten, so dafs ihre Zahl sich nur auf 76 belief. Direktor Jäger (Köln) eröffnete die Versammlung im Isabellensaale des Gürzenich mit einer Begrüfsung der Anwesenden und widmete dem im verflossenen Jahre gestorbenen Prof. Kocks (Köln), der Mitglied des geschäftsführenden Ausschusses gewesen war, einen warmen Nachruf. Die Versammlung erhebt sich zu dessen Gedächtnis von ihren Sitzen. Sodann verbreitet sich derselbe über die weiteren Ereignisse des abgelaufenen Jahres. Dasselbe sei für das höhere Schulwesen ein hochwichtiges, geradezu kritisches gewesen. Die Schulreformfrage, die Frage über die Verbesserung des höheren Unterrichts habe zu der Berliner Konferenz geführt, von der heute zuerst die Rede sein müsse. Allerdings habe der herausgegebene Bericht eine solche Fülle von Anregungen für den Unterricht gebracht, dafs er sich nicht ausführlich darüber auszulassen brauche; er wolle sich deshalb nur auf einige persönliche Eindrücke, die er in Berlin empfangen habe, beschränken. „Den mächtigsten Eindruck“, so führt Redner nun aus, „machten auf sämtliche Anwesenden die beiden Reden am 4. und 17. Dezember, welche der Kaiser, der höchste Mann im Reiche, der Enkel so vieler Könige, in einer Versammlung über Fragen des Schulwesens persönlich in ungemeiner Frische und Lebendigkeit hielt. Die erste Rede hat bekanntlich die Empfindlichkeit wachgerufen; ich selbst bin bei zwei Stellen betroffen gewesen, zuerst bei der Erklärung über die Real-Gymnasien und durch die Äufserung, dafs die höheren Schulen das Gefecht gegen die Sozialdemokratie nicht von selbst eröffnet hätten; dann zweitens, dafs die höheren Schulen seit 1871 es an der Pflege des deutschen Einheitsgedankens hätten fehlen lassen. Das rief in mir den Gedanken der Selbstprüfung wach; die erste Erklärung wurde in der Schlufsrede modifiziert, so dafs wir alle damit sympathisieren können. Die Schule hat nicht die unmittelbare Bekämpfung der Sozialdemokratie als Aufgabe; es handelt sich darum, dafs wir in mittelbarer Weise die Schüler gegen die kontagiöse Volkskrankheit stählen. Wir treten derselben am besten entgegen, wenn wir

unsere Schüler in der rechten Weise befestigen, grofse gesellschaftliche und staatliche Erscheinungen zu würdigen. Der Vorwurf, dafs seit 1871 die Schulen es in der Pflege des Einheitsgedanken haben fehlen lassen, ist uns nicht mit Recht gemacht worden. Die höheren Schulen haben seit 1871 mit der gröfsten Freudigkeit die neue Ordnung der Dinge in den Seelen der Schüler lebendig und wirksam zu machen gesucht, vielleicht ist da und dort im redlichen Eifer sogar zu viel geschehen. Wir sehnen die Zeit herbei, wo man den Patriotismus bei den Schülern als etwas Selbstverständliches betrachtet, wo man bei Festen einfach mit dem Gefühl freudiger Hingabe sich in dem Gefühle vaterländischer Luft ergeht. Die rasch gekommene Einheit war etwas Ungewohntes; deshalb entstand die Meinung, als ob man nun mit allen Mitteln das Bewufstsein derselben den Schülern einprägen müsse. Wir sind eine Nation im politischen Sinne gleichsam über Nacht geworden, und es hat nicht daran gefehlt, diesen Gedanken Worte zu verleihen. Doch alles dies wird sich von selbst erledigen. Der weitere Eindruck der kaiserlichen Rede auf mich war dann der, dafs wir uns der Reform gegenüber nicht mehr kritisch verhalten, gleichsam in harmlosen Plaudereien ergehen könnten. Man hat davon gesprochen, dafs durch allerlei Mittel auch das natürliche Interesse der Nation an dem höheren Schulleben und dadurch die Meinung erweckt worden ist, dafs die höheren Schulen einer so radikalen Reform bedürftig seien. Man hat der Nation einen Bären aufgebunden; da aber dieser Bär brummt, falsch brummt, so müssen wir uns darauf einrichten. Die Reform, grofse Änderungen sind in Sicht, und so müssen wir ein aufmerksames Auge auf dieselben haben. Es ist sehr zu bedauern, dafs eine solche Kommission, wie die Berliner es war, nur ein Mal ad hoc zusammentritt, es wäre sehr wünschenswert, wenn das von Zeit zu Zeit regelmäfsig geschähe. Denn 12 Tage reichen eben aus sich zu verstehen; man hat gefunden, dafs man sich viel näher stand, als man dachte, und als man anfing sich in der Debatte zu verstehen, mufste man wieder auseinandergehen. Öfteres Zusammentreten würde sehr zur Klärung der Meinung beitragen und hätte schon früher zu einer Lösung der Real-Gymnasialfrage führen können, welche nun jeder beklagen wird, auch der, welcher den theoretischen Konsequenzen von nur zwei Schulen zustimmen mufs. Auf die einzelnen Beschlüsse will ich nicht näher eingehen; manche geben zu grofsen Bedenken Anlafs, wie z. B. der, die Stundenzahl zu vermindern teils auf Kosten der alten Sprachen, teils anderer Gegenstände. Ich vermag dieses Bedürfnis der Verminderung nicht anzuerkennen; durch die Beschränkung der alten Sprachen aber wird das Lebensprinzip des Gymnasiums geschädigt. Dies besteht darin, dafs ein Gegenstand oder ein Wissensgebiet als Centrum verhältnismäfsig mit einer grofsen Anzahl von Stunden als Grundlage da sein mufs; wird davon weggeschnitten, so bleibt etwas übrig, was dieses Centrum nicht mehr geben kann. Sehr wenig erbaut bin ich von dem Beschlusse, den Unterricht im Deutschen wo thunlich an Stundenzahl zu vermehren. Ich kann mir nur wenig davon versprechen. Die Äufserung, dafs das Deutsche den Mittelpunkt des Unterrichts bilden soll, ist irreführend. Das Deutsche ist viel mehr als der Mittelpunkt, es ist die Luft und der Äther, in welchem aller Unterricht schwimmt; alles ist deutsch: es ist geradezu eine Schädigung des deutschen Unterrichts, wenn die Stundenzahl verstärkt wird; dann wird eine schema-

tische Behandlung eintreten, während jetzt die deutschen Stunden die Perle und Krone des deutschen Unterrichtes am Gymnasium sind. Dann hat man eine Verstärkung des Turnunterrichts in Aussicht gestellt. Es ist doch zu unterscheiden zwischen Turnen und Turnunterricht: die Stunden und die Lehrer brauchen nicht vermehrt zu werden, wohl aber ist es sehr wünschenswert, wenn mehr geturnt wird. Das ist aber mehr eine Geldfrage, man schaffe genügend Geräte und Plätze, dann wird sich das von selbst machen. Einen Schularzt halte ich für völlig unnötig; das Amt kann sich zu einer reinen Sinekure von Gesundheitsschnüffelei ausbilden. Mit Genugthuung habe ich es begrüfst, dafs wenigstens die Frage, was die Universitäten beim Schulunterricht thun können, gestreift worden ist. Man geht den Universitäten gewöhnlich aufserordentlich sorgfältig aus dem Wege und macht die höheren Schulen zum Sündenbock für alles, was in der Kinderstube und auf der Universität gesündigt wird. Keiner wagt sich an die Universitäten heran und legt ernsthaft die Frage vor: Ist dort alles so, wie es sein könnte, läfst sich dort nicht manches ermöglichen, für das wir keine Zeit haben? Vieles ist sonst noch in der Konferenz aufgestellt worden, meistens in der Form von irrealen Bedingungssätzen, so der Beschlufs über die Zahlenfrequenz: aber wo ist das nötige Geld dafür? In absehbarer Zeit ist dieser Satz nicht realisierbar. Leider sind, veranlafst durch die Einwürfe des Kaisers selbst, Dinge in die Beratung hineingezogen worden, die für parlamentarische Behandlung sehr unfruchtbar sind, so was die Schule zur Hebung der Sittlichkeit thun kann, dafs sie besonders wirken kann durch die vorbildliche Haltung des zum Erzieher ausgebildeten Lehrers. Dazu brauchte man nicht bis 1890 zu warten, um zu wissen, dafs es honette Leute sein müssen, wenn honette Schüler erzogen werden sollen. Endlich noch eins: mit grofsem Beifall ist die Erklärung des Herrn Geh. Rat Stauder begrüfst worden, dafs es die Absicht sei, den Anstalten eine gewisse Freiheit in der Gestaltung ihres Organismus und des Lehrplanes zu gewähren. Die Botschaft ist sehr erfreulich, ich wünschte mir nur ein wenig mehr Glauben dazu. Denn diese Freiheit wird doch sehr viel Schranken haben. Nicht dafs übermäfsig büreaukratische Bevormundung der Behörden uns bedroht, sondern die Freiheit der Schule wird in unserer eigenen Mitte gefährdet durch eine allzu fein ausgearbeitete, ins einzelne festgelegte Methodik. Man spricht jetzt viel davon, was der höhere Unterricht sein soll, von der Erziehungskunst, jede einzelne Stunde wird als ein Kunstwerk vorgeführt. Gewifs, es giebt eine Erziehungskunst; aber sie ist nicht zu denken ohne ein grofses Mafs von Naivetät des Schaffens. Diese Natürlichkeit leidet, wenn man beständig sagt, dafs der Unterricht nur in diesen bestimmten Formeln erteilt werden kann. Es ist etwas ganz anderes, wenn man in den Unterricht geht mit dem Gedanken an die Sache, die vorgetragen werden soll, als wenn man sich sagt, du mufst eine Stunde geben, die wert ist in den Lehrproben abgedruckt zu werden. Das sind Kunststücke, aber keine Kunstwerke. Ich sehe der Zukunft des höheren Unterrichts mit grofser Sorge entgegen, überall Schrecken und Beunruhigung. Das Heil wird gesucht in neuen Organisationen, während es nur besteht in der täglichen Reformarbeit, uns selbst und den Unterricht besser zu machen. So ist das Schulwesen in einer gefährlichen Krisis, und wir müssen daran festhalten, dafs wir uns in einer solchen Versammlung, wie diese es ist,

gegenseitig stärken, dafs hier eine Stätte der Freiheit ist, wo wir frisch und fröhlich aussprechen können, was uns auf dem Herzen liegt: in schwerer Zeit können wir gerade aus dieser Versammlung mitnehmen, was über diese Zeit hinweghilft. Ich hoffe, dafs auch wieder die Realschulmänner zahlreich erscheinen werden. Man hat mich von dieser Seite als den fanatischen Gegner angesehen; das bin ich nicht. Ich bin kein Gegner einer lebenden Schule, ich beklage tief das gewaltsame Ende dieser Schule. Aber ich bin ein entschiedener Gegner des Realschulmännervereins gewesen, dessen Ergebnis ein ungünstiges und unglückliches gewesen ist. „Wenn die Kollegen des Real-Gymnasiums die Verständigung im Kreise der Fachgenossen gesucht hätten, würde dieselbe viel leichter gewesen sein, als wie sie den Dilettantismus zu Hülfe gerufen hatten“. Unter aufserordentlichem Beifall der Versammlung schlofs Redner die hochbedeutsame Ansprache mit den Worten, die einst in der schweren Zeit des Kreifsens und Reformens gesagt worden sind: „Mag denn jeder in seinem Stand so für sich leben, regieren und halten, wie er es vor Gott und Kaiserlicher Majestät hofft und vertraut zu verantworten“.

Darauf erhielt Oberlehrer Evers (Düsseldorf) das Wort zu einem Vortrag über „Bedeutung des Ehrgefühls bezw. Ehrbegriffs im erziehenden Unterricht“. Dem von reichen Beifall begleiteten hochinteressanten, gedankenreichen Vortrage lag eine ausführliche, den Versammelten zugestellte Disposition zu grunde. Nachdem Redner in dem ersten Teile die Frage der „Ehre“ im allgemeinen entwickelt hatte, ging er zu der Frage der Bedeutung der Ehre im erziehenden Unterricht über. Die Disposition lautete folgendermafsen: I) Voraussetzungen. 1. Die Frage vielfach gestreift a) in der pädagogischen Litteratur (Herbart, Niemeyer, Palmer, Schrader, Ackermann), b) auf Direktorenkonferenzen (z. B. I. Rheinische, 1881, erstes Thema, These 11), meistens in Bezug auf Schulzucht, Strafe, Lohn). 2. Geschichtlich spielt die Frage im Altertum (Cicero, Quintilian), bei den Humanisten (Trebonius, Trotzendorf), den Jesuiten, bei Locke und den „Philanthropisten“; in anderem Sinne bei den Neueren. II. Ehre und Ehrgefühl der Jugend. *A. Grundlage* auch hier: schon des Kindes eigenartiger Menschenwert und angeborenes (ideelles) Menschenrecht. — *B. Begriff* auch hier: der auf eigener Kraft beruhende, aus selbstthätiger Leistung (Arbeit, sittliches Verhalten) sich erzeugende, natürliche und sittliche Wert und Rechtsanspruch, sofern er a) auch der Jugend schon allmählich zum Bewufstsein kommt und in Empfindung und Trieb sich bekundet, b) innerhalb der Gemeinschaft (Familie, Kameraden, Schule) anerkannt und berücksichtigt wird, und so c) kräftigend, erhebend und läuternd auf den Besitzer zurückwirkt. — *C. Entwickelung.* I. Erster Anfang schon früh (5.—7. Jahr), doch a) unbewufst, naiv, passiv: noch kein Trieb, nur Gefühl für Ehre, wenn sie ungesucht kommt, sowie b) vorwiegend negativ: Scheu vor Tadel, Spott, Schande [das Erröten bei a und b!] — II. Positiver aktiver Ehrtrieb und dauernde, wachsende Ehrliebe erst vom Beginn bewufster Selbstthätigkeit in, mit, für die Gemeinschaft (Leistung, Arbeit!). Stufen: 1) Kraft erst vorwiegend Körperkraft, physischer Mut, allmählich auch geistige und sittliche Tüchtigkeit; 2) Leistung desgleichen: Beteiligung, event. Auszeichnung in Spiel und körperlichen Übungen, später auch in geistigen (wissenschaftlichen, künstlerischen) Leistungen; schon früh aber zugleich

Beachtung sittlicher Eigenschaften: Zuverlässigkeit, Kameradschaftlichkeit, Ehrenhaftigkeit. — 3) Ehrtrieb zuerst a) Bedürfnis, Verlangen nach Vertrauen, Achtung, Anerkennung in der Gemeinschaft (Familie, Freunde, Mitschüler, Lehrer, Erwachsene überhaupt), also nach äufserer, objektiver Ehre; dann b) unter Rückwirkung derselben (Vertrauen, Beifall, Lob) oder ihrer Versagung (Mifstrauen, Mifsfallen, Tadel) bei zunehmender Reife (14.—16. Jahr) auch c) Gefühl und Bedürfnis für innere subjektive Ehre, zunächst α) für natürliche Selbstachtung auf Grund wachsender Kraft, Leistung, Arbeit; sodann β) für sittliche Selbstbestimmung auf Grund wachsender Willenskraft, Denkfreiheit, Gefühlsvertiefung; endlich γ) für religiöse Verantwortlichkeit vor der höchsten Instanz, dem Herzenskündiger Gott und seiner Stimme im Gewissen. — *D. Äufserung* des normalen Ehrgefühls in der Selbständigkeit bezw. Freiwilligkeit 1) des gesamten Verhaltens, 2) der Arbeit. — *Bedeutung*, vergl. Nägelsbach: Ehrgefühl einziges Mittel wider Lüge, Betrug, geheime Sünden; einziger Trieb zur Wahrhaftigkeit. Hannov. Direktoren-Konferenz 1879: „Hauptziel aller Schulzucht der freie Gehorsam" — d. h. eben der aus Ehrgefühl (nicht blofs um Vorteils willen). *E. Besonderheiten, Beschränkungen, Gefahren, Abwege, Auswüchse.* 1) Das jugendliche Ehrgefühl, an sich erst werdend, sich durchringend durch Schwierigkeiten, Versuchungen, Hemmungen der eigenen Natur (Schwäche, Leichtsinn, Trägheit, Selbstsucht) wie der Gemeinschaft (Beispiel, Verführung), ist II) doppelter Gefahr ausgesetzt vom Beginn des Doppellebens in Haus und Schule. ad I. Naturgemäfs ist es noch unreif, unsicher, unklar; insbesondere bei dem anfänglichen Vorwiegen: 1) des Körperlichen: derb, oft trotzig, gar roh, geringschätzig gegen geistige Arbeit; 2) des Triebes nach dem Äufserlichen (äufsere Ehre und Ehrenzeichen): noch selbstisch, oft oberflächlich, leicht ausartend in Übertreibung, Selbstüberschätzung, Empfindlichkeit, Ehrgeiz (bei Mädchen oft Eitelkeit, Ehr- und Eifersucht; bei Knaben Dünkel, Prahlerei, Stolz). — Zusammenwirkend hiermit: ad II. Einflüsse *AA*) des Hauses je nach dessen 1) Ehrbegriffen und Lebensführung (Einflufs von Stand, Beruf, Lebensinteresse, Verwandtschaft), 2) Stellung zur Schule (Haus- und Schulehre in Übereinstimmung oder Gegensatz!); *BB*) der Öffentlichkeit, zumal in Grofsstädten und für die Oberklassen (Bekanntschaft mit der Presse, der modernsten Lesezirkel- oder Leihbibliotheken-Litteratur, den Zeitströmungen — z. B. auch dem Strebertum nach „Carrière" und der Verachtung der Schule, vergl. Conradt. — Vor allem *CC*) Einwirkung der Schule selbst 1) als Anstalt, 2) als Gemeinschaft. Insbesondere ad 1) Massenerziehung mittels einheitlicher Ordnung: a) straffe Zucht, Gesetze, Verbote; b) stetige Forderung fortschreitender Arbeit und Anstrengung; c) Gleichheit aller Schüler vor solchem Gesetz und Arbeitsanspruch. — ad 2) Entwickelung eines Gemeingeistes, der zwar a) mittelbar auch von der Lehrerschaft mit erzeugt, gepflegt, geleitet, erzogen werden kann und soll, jedoch b) unmittelbar aus dem Zusammenleben der Schüler selbst erwächst [Jäger: das Naturleben der Schule] und als unbewufste innere geheime Macht bald die Gesamtheit, bald gewisse Gruppen und Klassen und dadurch je die Einzelnen beherrscht, treibt oder umgekehrt bannt. — Alles dies kann und wird überall einerseits *AAA*) heilsam wirken: a) negativ gegen Untugenden Einzelner, z. B. Vordrängen von Strebern, Zimperlich-

keit von Zärtlingen, Stumpfheit von Dickhäutern, Aufspielerei von Schlingeln oder Laffen, Tonangeben von Kneiphelden oder Lumpen; b) positiv für Entwickelung kräftigen Mutes, fröhlich wetteifernden Strebens, kameradschaftlichen Gemeinsinns, frischer, freier Offenheit — alles „Quellen und Bundesgenossen des Wahrheitsinns" [Münch], folglich auch des Ehrgefühls. Vergl. die These Bigges: Weckung wahren Ehrgefühls und eines guten Klassengeistes; dessen Merkmale: Tonangeben einer sittlichen Mehrheit, Hochhaltung des guten Namens einer Klasse oder Generation, Vertrauensstellung zum Lehrer, Ächtung der Gemeinheit — kurz: sittliche Grundstimmung. — Aber dieselben Kräfte wirken vielfach auch *BBB*) bedenklich bezw. unheilvoll und zwar *1*) an sich ganz naturgemäfs und allgemein, *2*) verdoppelt infolge besonderer Umstände oder Mifsgriffe von Lehrern. Ad *1*) Naturgemäfs wendet sich — zumal von den Mittelklassen ab — das erwachende Selbst- und Ehrgefühl, eben infolge seiner ganz natürlichen a) Unreife und Einseitigkeit und b) Steigerung durch den „Corpsgeist" vielfach in falsche Richtung. So *aa*) unter ihresgleichen selbst: 1) als Klassendünkel gegen andere Klassen; 2) als Parteigeist ganzer Schulen gegen andersartige Schulen [ad 1 und 2 oft ganze Schlachten als „Ehrenhändel" geschlagen!]; 3) als Cliquenwesen gewisser „vornehmer" Gruppen gegen die übrigen; 4) bei kombinierten zweijährigen Klassenkursen als Hegemonie der „Alten" gegen die „Füchse" unter Nachäffung studentischer Bräuche. *bb*) Nach oben gegen Schulordnung, Lehrerschaft oder einzelne Lehrer, im unvermeidlichen Zusammenstofs des Selbstgefühls und Freiheitstriebes mit dem Gesetz, der Zucht, der Strenge und Strafe, entwickeln sich leicht: I) Mifstrauen, Unlust, Widerstreben, Grimm, Trotz, Widersetzlichkeit — alles unter Pochen auf die „Ehre"; II) eine förmliche „verirrte Schülermoral gegenüber der Schulmoral" [Bigge], die — zur „Notwehr" gegen die vermeintliche „Tyrannei" — sonst als ehrlos geltende Mittel für erlaubt, ihre raffinierte Anwendung für rühmlich, die gegenseitige Unterstützung dabei für Ehrensache, deren Versagung oder gar ein Bekenntnis für Feigheit und Verrat hält. So insbesondere 1) bei Unfleifs und unselbständiger Arbeit Maske des Fleifses, der Selbständigkeit (Eselsbrücken u. a. Täuschungsmittel); 2) Anmafsung gesetzwidriger Freiheit (Schwänzen, Wirtshausbesuch, geheime Verbindungen); 3) bei Entdeckung Rettungsversuche für sich oder Kameraden durch hartnäckiges Schweigen oder Lügen. Dabei 4) falsche Rolle des Ehrenworts. — Übrigens selbst so schwere Fälle meist Folge unreifen, falschen Ehrgefühls [Bigge: Verkehrtheit, Schwäche des Willens], selten gemeiner Ehrlosigkeit; dazu Sporn oder Bann des Corpsgeistes selbst bei besten Schülern; selbst Unschuldige leiden lieber mit, als „Verrat" zu üben; so mitten im Unsittlichen Sittliches! Oft auch andere Einflüsse verführend! — Alles ad *2*) gesteigert durch a) besondere Umstände (überalte Schüler unter jüngeren, Aufnahme Verwiesener, Unterrichtsstörungen, günstige Gelegenheiten); b) Mifsgriffe von Lehrern selbst.

III) Behandlung, Pflege, Erziehung des Ehrgefühls. *Vorbemerkung*. Das Folgende setzt normalen Durchschnitt voraus. Für Ausnahmen: a) empfindlich-reizbarer, b) eiteler, c) schüchtern-schwacher, d) gleichgültig-stumpfer, e) gemeiner, verkommener Schüler gilt: ad a) vorsichtigste Schonung; ad b) kräftiges Ducken, Beschämung; ad c) Aufmun-

terung; ad d) derbe Aufrüttelung, Strenge; ad e) schärfste Zucht bezw. Züchtigung, event. Ehrversagung: Verachtung, Ausweisung. — *A. Vorbedingungen bei der Lehrerschaft selbst.* Die 1881 für Pflege des Wahrheitsinns geforderten: Idealismus strengsten eigenen Pflicht- und Ehrgefühls, unparteiischer Gerechtigkeit, freundlichen Wohlwollens, Vertrauens, herzlicher Gemütsbeziehung zum Schüler; Realismus konsequenter Festigkeit, Wachsamkeit, besonnener Vorsicht, event. Strenge. Dazu insbesondere 1] klare Erkenntnis des natürlichen Sachverhalts unter ehrlicher Erinnerung eigener Jugend, eigener Fehler! 2] Fähigkeit, sich in die Auffassung, den Standpunkt der Jugend hinein zu versetzen, nicht zu schwacher Konzession, aber zu unbefangenem Urteil, gerechtem Handeln! Also 3] eigene Jugendlichkeit, womöglich 4] innerlich befreiender Humor auch bei äufserer Strenge! Auch 5] Natürlichkeit, Erregbarkeit zu freudiger wie zorniger Aufwallung ist wirksamer als stoischer Gleichmut, Erhabenheit und Weisheit des vermeintlichen Idealschulmeisters [Münch]. — Direkt schädlich die Extreme: Unordnung, Nachlässigkeit, Schwäche — steife Gesetzlichkeit, peinliche Kleinigkeitskrämerei (Pedanterie); leichtgläubiger Optimismus — mifstrauischer Pessimismus; handwerksmäfsige Gleichgültigkeit — Übereifer in theoretischem Pathos oder praktischem Wach-, Spür- und Drill-Dienst! *B. Grundsätze. I.* Mit 1) dem Idealprinzip: Anerkennung der (natürlichen und werdenden sittlichen) Ehre auch im jüngsten Schüler vereine sich 2) die Realpraxis: stetige Berücksichtigung der Unreife, Unsicherheit, Ausartungsgefahr jugendlichen Ehrgefühls! Vergl. ad 1) Maxima debetur puero verecundia! Jäger: Auf ihren ehrlichen Namen haben schon die Sextaner, auf höfliche Behandlung alle Schüler ein Recht! 2) Derselbe gegen übertriebene Individualisierung in den Unterklassen; die Sextaner-, Quintaner-, Quartaner-Ehre vertrage auch noch den Rohrstock. [Doch nur spärlich! Verprügelte Schüler gegen Ehrgefühl abgestumpft]! — *II. Hauptgesetz* für Pflege und Erziehung des Ehrgefühls: 1) Pflege seiner Grundlagen: a) der Kraft, körperlicher und geistiger (intellektueller und ethischer) Gesundheit und Tüchtigkeit [Münch: Moment der Frische], eben durch b) Förderung der selbständigen Leistung, der Freiwilligkeit und Freiheit in aa) Arbeit, bb) sittlichem Verhalten. 2) Erziehung zum Bewufstsein wahrer Ehre d. h. zu Gefühl und Überzeugung: dafs nur auf Grund und in stetiger Verbindung mit selbständiger Arbeit und Sittlichkeit in, mit, für die Gemeinschaft Ehre überhaupt bestehen, Ehrgefühl frisch und gesund bleiben kann, für Einzelne wie Gemeinschaften! Dann 3) Anerkennung, wo immer guter Wille, Eifer dafür thätig und erfolgreich, doch 4) unter Überwachung, Leitung, Läuterung, Dämpfung ihrer Rückwirkungen auf das jugendliche Gemüt. — *C. Anwendung, Mittel. I.* 1) positiv: Achtung, Höflichkeit, Noblesse des Lehrers; negativ: Vermeidung, Verhütung von Ehrverletzung, -Abstumpfung! [Keine Kränkung, Beschimpfung, Härte, Ungerechtigkeit, Mifstrauen! Bei Ehrenkränkung seitens der Mitschüler oder des Lehrers selbst (aus Versehen, in Aufwallung) ist (öffentliche) Ehrenwiederherstellung von jenen im Notfall zu erzwingen, von diesem freiwillig zu leisten, beides schon um eigener Ehre willen!]. — 2. Strafen: a) im allgemeinen verschieden gedeutet (Direktoren-Konferenzen Preufsen

80, Westfalen 71, Hannover 88), doch stets Schonung des Ehrgefühls, Vorsicht, Sparsamkeit betont. Eigentlich jede Strafe b) Ehrenstrafe, doch von den Schülern meist nur die „Ehrenstrafe“ im engern Sinn so empfunden. Arten, Stufen vergl. Hann. 88, Rhein. 81, These 5—8. *NB.!* Erzwingung von Geständnis oder gar Auskunft über Kameraden nur im Notfall! Wo dabei Zusicherung von Straflosigkeit bedenklich ist, schaffe man Erleichterung durch die Erklärung: offenes Bekenntnis stelle, auch bei realer Strafsühne, doch den idealen Ehranspruch und das Vertrauensverhältnis wieder her! Überhaupt Appell an Einsicht und wahres Ehrgefühl der Einzelnen oder Gemeinschaften wirksamer als Drohung und Inquisition! — Behandlung des Ehrenworts: a) im schwersten Notfall „Anbequemung an den Standpunkt der Schüler“ [Pilger, Rhein. 81]; sonst b) als Unterart des Eides zu hindern; Einschärfung von Matth. 5, 37! Appell an den Mut und die Einfachheit der Wahrheit und das gegenseitige Vertrauen zwischen Lehrer und Schülern. — *II. Klärung, Kräftigung des Ehrgefühls*: Hauptsache 1) nicht pathetische Reden und Theorieen, sondern unmittelbar praktisch-persönliches Vorbild eigener Selbstzucht in Arbeit und Verkehr, Unterricht und Erziehung, aber einfach, natürlich, herzlich, im besten Sinne gemütlich 2) Erziehung zur Selbständigkeit: a) positiv: Gewöhnung an freiwillige α) Arbeit, Fleifs, Ordnung, Pünktlichkeit, durch Weckung des Interesses, Erleichterung von Schwierigkeiten, Aufmunterung zur Frische, Anerkennung; desgleichen β) an freien Gehorsam durch Unterstützung der Willenskraft, Pflege der Offenheit, nachsichtige Erleichterung der Wahrhaftigkeit; zugleich γ) Verfeinerung des Gefühls durch Höflichkeit, Noblesse, Betonung guter Gesittung, Taktgefühls, Anstandes; zumal auf den Oberstufen ehrenhafte Klassenhaltung fordern [Jäger: Die Prima der Adel mit empfindlichstem Ehrgefühl]. b) Negativ: Warnung, Brandmarkung, Entlarvung betrügerischer Unselbständigkeit der Arbeits- oder charakterloser Schwäche der Sittlichkeits-Leistung [Vorsagen als beleidigende Voraussetzung der Dummheit verbieten; wer sich vorsagen läfst, mufs sich sofort mit schlechter Note setzen]; zumal auf den Unterstufen negative Pflege des Schamgefühls, der Scheu vor Unnoblem, Gemeinem! Übrigens in jedem „Schäme dich!“ eo ipso auch positive Anerkennung der Kraft zu Besserem, der Ehre enthalten! So ist überhaupt — *III. die Anerkennung* vielfach negativ, indirekt zu erteilen. Doch für wackere, bescheidene, gar schüchterne Schüler auch b) positiv. Stufen: 1] einfache Zustimmung, 2] Ermutigung, 3] Beifall, 4] Lob, 5] Auszeichnung. Dabei stets *IV. die Rückwirkung* beachten, wenn auch a] im voraus oft unmöglich oder zu künstlich, so doch b] hernach sorgsam überwachen und entsprechend behandeln! Insbesondere sind die Stufen ad 1—3 gern und herzlich zu spenden; Herbart: durch Beifall — nicht eben Lob — dem Zögling sein besseres Selbst hervorheben! erst dann Tadel wirksam, der nie als Minusgröfse allein stehen darf! ad 4] Lob, zwar a] häufiger zulässig, als viele wollen (Fleifs, Bravheit haben ein Recht darauf! Ignorieren, stetes Mäkeln entmutigt, schadet; über „gute“ und „sehr gute“ Leistungen bezw. Schüler oder Klassen Freude zu äufsern, nützt mehr als kühle Zurückhaltung, eintönige Mittelprädikate!); doch b] immerhin mafsvoll, vorsichtig je nach Sachlage, Alter, Persönlichkeit! stets die bestimmte Leistung, nicht

die Person ins Blaue loben! Palmer: Freude am Werden, nie Selbstzufriedenheit am Sein wecken! Alles meiden, was Ehrgeiz und dergl. weckt; event. bedenkliche Folgen durch Gegenwirkung dämpfen! Doppelte Vorsicht ad 5] bei Auszeichnung durch a) Ehrenämter [Rhein. D. K. 81 zu Bigges 6. These] und b) öffentliche Censuren, Prämien; c) Vertrauensvorzug Fleifsiger, Braver natürlich, Bevorzugung von Lieblingen verwerflich! (Innere Sympathie, φιλία, für Einzelne natürlich, doch nie auf Kosten anderer zu äufsern; die sittliche ἀγάπη gilt allen!]; d) Einwirkung aufs Ehrgefühl durch Rangordnung: α) als Certieren verwerflich! β) als Locieren zwar fast überall bestehend, doch anfechtbar nach Mafsstab, Zweck, Wirkung. — Krönung von allem *V. durch Schaffung guten Gemeingeistes*: Pflege, Leitung, Erziehung des sich von selbst bildenden und oft verirrenden Klassen- und Schulgeistes durch die Lehrerschaft selbst, insbesondere Direktor und Ordinarien. Neben a) dem Gesetz über den Schülern, b) den Lehrerpersönlichkeiten vor ihnen, kann c) dieser Geist in ihnen eine pädagogische Hauptmacht werden! Einwirkung: unmittelbar nur durch die Ordnung § 30; sonst nur mittelbar, jedoch 1) möglich, sofern im Zusammenleben der Schüler in Arbeit, Spiel, Gespräch, Verkehr, Erlebnissen, Freuden und Leiden der Lehrer stets die Hauptrolle spielt; 2) erreichbar durch einheitliches Zusammenwirken der Lehrer, je in den Klassen mit dem Ordinarius, in der Gesamtanstalt mit dem Direktor, α) im allgemeinen nach den Gesichtspunkten III. A., β) im besonderen durch Pflege aller Gegenseitigkeitsverhältnisse zwischen Lehrern und Schülern. — Ob dies heute, ob in Grofsstädten und Massenanstalten noch völlig erreichbar? — Das Ideal wäre jedenfalls; Solidarität, lebendigste Wechselwirkung der Lehrer-, Schüler- und Schul-Ehre unter einander! — —

Nach einer halbstündigen Pause ging die Versammlung an die Besprechung der Vorlage zu Punkt 2 der Tagesordnung: Diskutables aus der letzten Direktorenkonferenz. Frage 1 (Behandlung der Grammatik und des Lesestoffes im deutschen Unterricht). Nr. 8 der angenommenen Thesen: „Die Behandlung des deutschen Lesestoffs hat zum Zweck: a) Lesefähigkeit, b) völlige Auffassung des Inhalts, c) Mehrung des Sprachschatzes und Sprachvermögens der Schüler, d) allgemeine Geistesbildung, insbesondere sittlich gute Gesinnung und Vaterlandsliebe". Ist damit die Aufgabe der deutschen Lektürestunden auf ihren richtigsten und kürzesten Ausdruck gebracht? Nr. 20. „Der Kanon der in den einzelnen Klassen zu erlernenden Gedichte darf nicht zu eng begrenzt sein, dafs dem Lehrer nicht eine gewisse Freiheit in der Auswahl zustände". Ist mit dem zweiten Satzteil der erste noch vereinbar? ist ein Kanon überhaupt zu wünschen? Nr. 21. „Dramen sollen frühestens in II gelesen werden". Im Korreferat über den deutschen Unterricht ist der Satz aus der Vorrede zu einem Verdeutschungswörterbuch angeführt: Es bedarf kaum des Hinweises, dafs Mafshalten in dem Kampfe gegen das Fremdwörterunwesen am besten den Erfolg verbürgt. Darum ist so lange Vorsicht bei der Verdeutschung der ausländischen Kunstausdrücke, welche in der Schule allgemein im Gebrauche sind, geboten, bis die deutschen Regierungen, wie zu hoffen ist, gemeinsam heimische Wörter dafür auswählen". Darf oder soll man diese Hoffnung teilen? Es entspann sich hier teilweise eine sehr lebhafte Debatte. Zunächst erklärte sich Dir. Zietschmann (Mülheim a. d. Ruhr) nicht einver-

standen mit Nr. 21; es scheine danach, als ob es erst in Prima gestattet sein solle mit der Lektüre der Dramen zu beginnen; er schlägt vor zu sagen: mindestens schon in IIb. Dir. Schmitz (Köln), zu 8b, bezeichnet die Fassung der These als eine unglückliche, man habe es mit unfertigen Schülern zu thun. Gute Gesinnung, allgemeine Geistesbildung, Vaterlandsliebe, das seien Dinge, welche in ungezwungener Weise langsam reifen müfsten. Alles Gezwungene sei vom Übel. In Nr. 20 verstehe er den Sinn dahin, dafs, wenn von einem Kanon die Rede sei, auch implicite der Begriff der Beschränkung darin liege und daher in Bezug auf einen Kanon von Freiheit eigentlich keine Rede sein könne. Prof. Stein (Köln Marzellengym.) ist der Ansicht, dafs in der letzten Zeit zu viel kanonisiert worden sei, in Deutsch, Geschichte, auch drohe schon ein geographischer Kanon. Man müsse mit einem solchen Kanon sehr vorsichtig sein, meistens seien die Gedichte in so grofser Zahl angegeben, dafs Freiheit unmöglich sei. Eine geringe Zahl sei nötig, höchstens 4—5, nicht 32; aber diese müfsten völliges Eigentum der Schüler werden. Dir. Zahn (Mörs) schlägt vor, statt des Wortes darf in Nr. 20 mufs zu setzen. Evers (Düsseldorf) verlangt einen Minimal-Kanon der klassischen Sachen, dann aber noch eine Anzahl von Stücken zur Auswahl, namentlich für die jüngeren Lehrer. Direktor Uppenkamp (Düsseldorf) ist ebenfalls für einen Kanon, der aber nur wenig Gedichte enthalten dürfe, da sonst die Gefahr der Wiederholung nahe liege, man vermeide dann auch den Übelstand, dafs Gedichte durchgenommen würden, welche für den Vortrag nicht bildend seien. Dir. Jäger (Köln): Ihm sei alles Kanonwesen antipathisch; aus dem Unterricht soll herauswachsen, dafs der Lehrer eine Zahl von Gedichten auswendig lernen läfst; er wünscht nicht, dafs ein durch die ganze Anstalt gehender Kanon aufgestellt werde. Der Lehrer müsse Freiheit haben, mit dem Kanon sei der Begriff des Zwanges verbunden. Zahn: Was zum Kanon gehöre, lasse sich rasch finden. Die Gedichte, welcher jeder Schüler kennen müsse, sollten auch die Klassen durchgeführt werden. Zietschmann: Der Wortlaut der These sei doch nicht so schlecht; es solle damit gesagt sein, dafs für jede Klasse 5—6 Gedichte gelernt werden müfsten; daneben sei noch ein grofser Kreis für freie Auswahl gestellt. Jäger bittet darauf, über Nr. 21 noch thatsächliches Material beizubringen, wie es in den einzelnen Anstalten mit dem Lesen von Dramen gehalten werde; er finde es wohl angemessen, dafs schon in III Uhlands Herzog Ernst und Körners Zriny gelesen würden; er stellt die Frage, ob nicht auch Kleists Prinz von Homburg aufgenommen werden könne. Rektor Brüll (Andernach) erklärt sich gegen das Lesen von Dramen in III, die Schüler hätten noch kein dramatisches Verständnis, die Dramen würden ihnen nur interessanter Stoff sein, auch fehle die Zeit dazu. Moldenhauer (Köln) erklärt sich für das Lesen der Dramen in III, er habe durch lange Praxis gute Erfahrungen gemacht; von einem vollen Verständnis der dramatischen Anforderungen könne natürlich keine Rede sein, das würde man überhaupt erst in der I ermöglichen können. Prof. Fischer (Mörs) hält den Prinz von Homburg nicht zur Lektüre geeignet. Jäger: Die dramatische Lektüre in III wirke nicht nur stofflich, es könne auch schon diesen Schülern der Begriff des Tragischen klar gemacht werden, z. B. in der Person Werners im Herzog Ernst.

Oberlehrer van Hoffs (Trier) erklärte als Vorsitzender eines deutschen

Sprachvereins, dafs es nicht wünschenswert sei, wissenschaftliche Fremdwörter zu verdeutschen, dafs man alle Wörter beibehalten müsse, welche, auf dem Boden der Sage oder Geschichte erwachsen, gewissermafsen Gemeingut der ganzen Welt geworden seien. Es würde geradezu lächerlich sein, wenn man z. B. für Ablativus absolutus deutsch sagen wollte: losgelöster von wem? Fall. Aus der Wissenschaft dürften die Fremdwörter nicht herausgenommen werden, aber das gewaltige Feld des gewöhnlichen Lebens sei zu beackern. So hätte man in der Vorlage statt „Diskutables" sehr leicht „zu erörterndes" sagen können.

Moldenhauer (Köln) gab bei Gelegenheit dieser Frage unter lauter Zustimmung der Versammlung zu erwägen, ob es nicht endlich an der Zeit sei, von dem unleidlichen Verhältnisse zwischen einer auf der Schule bestehenden, von den Behörden und dem gröfsten Teile des Publikums nicht anerkannten Rechtschreibung auf eine oder die andere Weise zur einheitlichen Gestaltung derselben zu gelangen und so dem alten Spruche non scholae, sed vitae discimus wieder zur vollen Wahrheit zu verhelfen; ebenso auch endlich einmal mit der horrenden, durch das Erlernen von 8 Alphabeten herbeigeführten unnötigen Beschwerung der Jugend aufzuräumen und die Lateinschrift als die einzige einzuführen.

Bei der vorgerückten Zeit mufste die weitere Besprechung der Vorlage und besonders ein angekündigter Vortrag des Oberlehrers Ernst (Langenberg) über die Cansteinsche Methode der nächsten Versammlung vorbehalten werden. Jäger schlofs dann die Versammlung, indem er nochmals auf den Eindruck der kaiserlichen Rede über die Schulreform zurückkam. „Vor allem geht aus der Rede des Kaisers hervor", so waren ungefähr seine Worte, „dafs wir uns viel mehr, als es früher möglich war, in der Jugendbelehrung auf den positiven Grund des Staates stellen sollen. In meiner Jugend lag der Schule nichts weiter ob, als brave Privatleute heranzubilden; es wurde nicht daran gedacht, die Jugend für die Pflichten im Staate zu erziehen. Das hat sich geändert in den sechziger und siebziger Jahren, insbesondere seit Einführung des allgemeinen Stimmrechts. Wir Männer der Erziehung müssen uns bewufst sein, dafs wir die Jugend zu stählen haben für den Kampf des öffentlichen Lebens, dafs wir sie wissenschaftlich befähigen und ausrüsten müssen, ihre staatsbürgerlichen Pflichten zu erfüllen. Nicht ohne elegische Stimmung blicke ich zuweilen zurück auf die idyllische Zeit, wo das Getöse der Welt nur gedämpft zu uns herandrang; aber erhebend ist doch das Gefühl, dafs wir nicht nur für eine ideale Welt unterrichten, sondern unsere Jugend ausrüsten für die wirkliche Welt, der wir doch einmal verpflichtet und verhaftet sind. Es ist eine volle, ernste Wahrheit geworden, dafs der Lehrer für die deutsche Nation zu wirken habe: das ist eine schwere, aber schöne Pflicht. Damit schliefse ich die 28. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner". (Lautes, langanhaltendes Bravo).

An Stelle der satzungsmäfsig aus dem Ausschufs ausscheidenden, auf ein Jahr nicht wieder wählbaren Mitglieder Rektor Fischer und Prof. Stein sowie des verstorbenen Prof. Kocks wurden gewählt Rektor Thomé (Köln), Rektor Becker (Düren), Gymnasiallehrer Poppelreuter (Saarbrücken). Auf Veranlassung des Kölner Vereins für Handfertigkeits-Unterricht für Knaben hatte Moldenhauer (Köln) eine Ausstellung der in einem Kursus von

Schülern des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums sowie den Kursen von Elementarschülern hergestellten Papparbeiten, Kerbholzschnitzereien und Hobelbankerzeugnissen veranstaltet. Er machte die Versammlung auf die hohe, auch in der Berliner Schulkonferenz vielfach anerkannte Bedeutung dieses Unterrichts besonders nach seiner erziehlichen Seite hin aufmerksam. Die Arbeiten selbst erregten durch ihre Sauberkeit und Feinheit der Ausführung allgemeine Anerkennung und den Wunsch, auch in anderen Städten des Rheinlandes bald diesen Unterricht eingeführt zu sehen. An die Versammlung schlofs sich wie gewöhnlich ein fröhliches, durch echt rheinischen Humor gewürztes gemeinsames Essen im Kasino. Es waren Grüfse vom Geh. Rat Höpfner, Schulrat Deiters und dem alten, vielen noch in lebendiger Erinnerung stehenden, früher so gern gesehenen Rektor Goetz eingelaufen, welche von den Versammelten freudig erwiedert wurden.

Köln. Fr. Moldenhauer.

Die 16. Generalversammlung des Vereins von Lehrern an den höheren Schulen der Provinz Hessen-Nassau und des Fürstentums Waldeck.

Wie auf der vorjährigen Generalversammlung zu Hofgeismar beschlossen, fand die 16. Generalversammlung am 6. Mai d. J. zu Biebrich statt. Die freundliche Rheinstadt prangte zu Ehren ihrer Gäste in reichem Flaggenschmuck. Die bereits im Laufe des 5. Mai dort eingetroffenen Vereinsmitglieder hatten sich mit den Mitgliedern des Ortskomitees am Vorabend zu einer geselligen Zusammenkunft im Garten des Hotels „Zur Krone“ vereinigt. Die Verhandlungen selbst begannen am 6. Mai morgens 10 Uhr in der Aula des Realprogymnasiums. Rektor Stritter-Biebrich als Vorsitzender des Ortsvorstandes eröffnet die Versammlung, indem er zunächst die zu derselben erschienenen Vereinsmitglieder und Ehrengäste willkommen heifst. Er giebt der Hoffnung Ausdruck, dafs die Zeit nicht ferne sei, wo auf dem Gebiete des höheren Schulwesens nach dem langen Kampfe Frieden herrschen und die verschiedenen Arten höherer Schulen in friedlichem Wettstreit mit einander ringen würden, um zur Vervollkommnung zu gelangen. Er schliefst mit dem Wunsche, dafs die Verhandlungen der heutigen Generalversammlung dazu beitragen möchten, die Sache der höheren Schulen zu fördern. Von einer Darlegung der Geschichte des Biebricher Realprogymnasiums glaubt er aus Rücksicht auf die reiche Tagesordnung absehen zu sollen, worin ihm die Versammlung beistimmt.

Der Vorsitzende verliest die eingegangenen Schreiben Sr. Excellenz des Oberpräsidenten Grafen zu Eulenburg, des Regierungspräsidenten von Tepper-Laski sowie der Provinzialschulräte Geh. Regierungsrat Dr. Lahmeyer und Dr. Kannegiefser, welche bedauern, durch Amtsgeschäfte von der Teilnahme an der Versammlung ferngehalten zu sein.

Das Andenken der im Vereinsjahre 1890/91 verstorbenen Vereinsmitglieder ehrte die Versammlung durch Erheben von den Sitzen.

Die Verlesung der Präsenzliste ergab die Anwesenheit von etwa 170 Herren aus den verschiedensten Teilen der Provinz.



Sodann erstattete der Vorsitzende des ständigen Ausschusses des Provinzialvereins, Realgymnasialdirektor Dr. Wittich-Cassel, Bericht über die Thätigkeit des ständigen Ausschusses im abgelaufenen Vereinsjahre. (Derselbe besteht nach dem wegen abweichender Ansichten über das Vorgehen der Provinzialvereine erfolgten Austritt des Gymnasiallehrers Dr. Lange-Weilburg aus den Herren: Realgymnasialdirektor Dr. Wittich, Vorsitzender; Gymnasiallehrer Franz, Schriftführer; Realschullehrer Dr. Merkelbach, Schatzmeister; Prof. Dr. Hornstein und Gymnasialoberlehrer Wagner, Beisitzer, sämtlich zu Cassel; Gymnasialoberlehrer Pelissier-Frankfurt a. M. und Gymnasiallehrer Fritze-Wiesbaden, auswärtige Mitglieder). Der Ausschufs habe die auf seine Aufforderung an ihn seitens der einzelnen Anstalten eingegangenen Äufserungen über die Vorfragen zur Schulenquête-Kommission, betreffend 1) Reorganisation der höheren Schulen, 2) Methodik des Unterrichts an denselben, 3) Wünsche hinsichtlich der materiellen Lage ihrer Lehrer, an den Vorort Lissa übermittelt. Die am 17. August zu Berlin abgehaltene Delegierten-Versammlung habe von einer Behandlung der Punkte 1 und 2 abgesehen, weil man erwartet habe, dafs alle Ansichten hierüber in der Kommission hinreichend vertreten sein würden; sie habe ihre Beratungen auf Punkt 3 beschränkt. Die darüber aufgestellten Thesen seien zunächst vertraulich den einzelnen Anstalten mitgeteilt, dann neu redigiert und in dieser Fassung an die Mitglieder der Schulenquête-Kommission und an das Ministerium abgesandt. — Später habe der Ausschufs sich veranlafst gesehen, die Lehrer an unvollständigen höheren Schulen der Provinz vor der Unterzeichnung der von Ratibor ausgehenden Eingabe an den Landtag, welche für die Lehrer an unvollständigen Anstalten die Gleichstellung im Gehalt mit den Subalternbeamten der Justiz und der Eisenbahn verlangte, zu warnen, da dieselbe des höheren Lehrerstandes unwürdig sei. — Weiter erstreckt sich der Bericht u. a. auf die Verhandlungen der am 30. Dezember zu Berlin abgehaltenen Delegierten-Konferenz.

Darauf erstattete der Schatzmeister des ständigen Ausschusses, Dr. Merkelbach-Cassel, Rechnungsablage. Der Verein zählt danach 455 Mitglieder an 47 Anstalten (darunter 15 Gymnasien). Zur Prüfung der Rechnung wurde seitens der Versammlung eine Kommission ernannt; nachdem dieselbe die Rechnung richtig befunden, wurde dem Schatzmeister Entlastung erteilt.

Der Mitgliederbeitrag wurde für das Vereinsjahr 1891|92 wieder auf 1 M festgesetzt.

Oberlehrer Dr. Cuers-Frankfurt a. M. stellte darauf den Antrag, dafs von den angemeldeten Vorträgen zuerst der als Punkt 6 der Tagesordnung aufgeführte des Realschullehrers Dr. Knabe-Cassel „Über die Verhandlungen der Berliner Schulfrage-Konferenz“ gehalten werden möge. Gymnasialdirektor Prof. Dr. Hartwig-Frankfurt a. M. dagegen hält es für bedenklich, diese verwickelten Fragen, über die naturgemäfs unter den Anwesenden die gröfsten Meinungsverschiedenheiten herrschten, hier zu behandeln: der Punkt 6 könne sonst leicht zur bösen Sieben für den Verein werden. In gleichem Sinne spricht sich Gymnasialdirektor Dr. Pähler-Wiesbaden aus. Die Versammlung beschliefst daher, an der durch die vorläufige Tagesordnung festgesetzten Reihenfolge der Vorträge festzuhalten.

Somit erhält zunächst das Wort Realschuldirektor Dr. Kayser-Wiesbaden zu seinem angemeldeten Vortrage: „Über das Verfahren beim

Anfangsunterricht in der Mathematik". Der Vortragende hebt die Fortschritte auf dem Gebiete des mathematischen Unterrichts in den letzten 20 Jahren hervor. Verschwunden sei jetzt das alte Vorurteil, dafs zur Mathematik eine besondere Begabung gehöre. Allgemein habe sich vielmehr jetzt die Überzeugung befestigt, dafs dazu nur gesunder Menschenverstand nötig sei, wie für die übrigen Fächer des höheren Unterrichts. Daher verlange man jetzt auch mit Recht allgemein, dafs jeder Schüler das Durchschnittsmafs mathematischer Kenntnisse besitzen müsse. Zweck und Ziel des mathematischen Unterrichts sei die Entwickelung klarer Anschauung und logischen Denkens. Andererseits aber höre man doch immer wieder Klagen über die Mathematik: so z. B. die gepriesene Wissenschaftlichkeit der Mathematik sei in der That nicht vorhanden; man habe jetzt in der Schule wohl mehr Mathematik, aber weniger μάϑησις; der mathematische Schulunterricht halte sich zu sehr an das Technische und pflege zu wenig den Geist, der die Wissenschaft aus sich heraus geboren habe.

Was zunächst die Arithmetik betreffe, so verlange man mit Recht, dafs der arithmetische Unterricht sich voll und ganz an den Rechenunterricht anschliefsen, an die dort entwickelten Begriffe anknüpfen und im Schüler das Bewufstsein wecken müsse, dafs es sich bei der Arithmetik auch lediglich um Rechnen handle, nur um Rechnen mit unbenannten Zahlen. Daher müsse man bei den ersten Anfängen stets von bestimmten Zahlen ausgehen, damit der Schüler merke, dafs es sich wirklich um sachliches Rechnen, nicht um einen leeren Formalismus handle. Vielfach habe man es eilig, zu den Aggregaten zu kommen, um zu einer gewissen technischen Fertigkeit zu gelangen; das sei jedoch verkehrt. Er halte es für überflüssig und unzweckmäfsig, wohlgedrechselte Definitionen der einzelnen Rechnungsarten zu geben, wie z. B. die auf der Dessauer Philologenversammlung aufgestellte: „Ein Produkt ist eine Gröfse, welche aus dem Multiplikanden in derselben Weise hervorgeht wie der Multiplikator aus der Einheit". Das heifse das Pferd am Schwanze aufzäumen: denn man nähme dabei viel verwickeltere Vorstellungen zu Hülfe, durch die der Begriff dem Schüler nicht klarer würde. Ebensowenig würde etwa der Begriff der Division dem Schüler klarer, wenn man sagte, dividieren heifse eine Zahl suchen, die mit einer anderen multipliziert ein bestimmtes Produkt gäbe. — Man habe sich sogar eingebildet, auch Qualitäten mit einander multiplizieren zu können: aber man könne doch nicht multiplizieren 7 Pfund Zucker × 5 Pfund Erbsen = 35 Pfund Zuckererbsen, oder 7 Meter × 5 Kilogramm = 35 Kilogrammmeter.

Festzuhalten sei die Forderung, dafs der gesunde Menschenverstand auch auf diesem Gebiete die Herrschaft behalten müsse. Der richtige Ausdruck sei sehr wichtig: nie aber dürfe die Richtigkeit der Kürze geopfert werden.

Mit der Anwendung der Klammern werde vielfach solcher Mifsbrauch getrieben, dafs dadurch dem Schüler das Verständnis geradezu verklammert würde: man rechne ja doch stets nur mit zwei Zahlen. Bardeys Klammerhokuspokus lasse den Schüler jeden Zusammenhang der Arithmetik mit dem wirklichen Rechnen verlieren. Der Schüler solle aber durch die Arithmetik das Rechnen nicht verlernen, sondern besser rechnen lernen. Um die Hauptsätze der Arithmetik zum Verständnis zu bringen, könne das Ver-

fahren gar nicht einfach genug sein. Die Regel, dafs bei der Auflösung der Klammer, z. B. a — (b — c), die Zeichen umgekehrt werden müfsten, sei nur geeignet Verwirrung anzurichten. Verkehrt sei die zu frühe Einführung der negativen Zahl, weil man sich bei deren Gebrauch eines gewissen Dualismus schuldig mache: das Minuszeichen sei im einen Moment blofses Subtraktionszeichen, im anderen Qualitätsvorzeichen. Die vier Grundrechnungen liefsen sich ohne negative Zahl erledigen. Bardey erkläre, dafs ihm die Null mehr Schwierigkeiten gemacht habe als manches andere wichtige und ausgedehnte Kapitel. Die negative Zahl habe nur da Sinn, wo die Null eine relative sei, d. h. den willkürlich gewählten Anfangspunkt irgend einer Zählung bilde. Die Griechen hätten jede Rechnung abgelehnt, welche auf eine negative Zahl als Ergebnis geführt habe. Das Negative sei zuerst bei den Indern aufgetreten. Leonardo da Pisa, der um 1200 n. Chr. die indisch-arabische Mathematik überliefert habe, lasse negative Zahlen nur zu, wenn es sich um ein Debitum handle. Eingebürgert habe sich die negative Zahl erst nach Descartes. Es sei also, wie dieser geschichtliche Verlauf zeige, sehr mühsam für die Gelehrten gewesen, sich zum Begriff der negativen Zahl durchzuringen. Aus dieser Geschichte der negativen Zahl müsse man auch für den Unterricht die notwendige Folgerung ziehen, die Schüler erst spät dazu zu führen. Wie die negative Zahl im Unterrichte behandelt werden solle, sei eine sehr schwierige Frage. Seiner Auffassung nach gebe es überhaupt keine negative Zahl, sondern nur positive und negative Werte.

Wenn die vier Grundrechnungen mit allgemeinen Zahlen durchgenommen seien, so thue man am besten, sofort zu angewandten Gleichungen überzugehen. Es zeige sich dabei, dafs eine ganze Reihe von Aufgaben ohne den formalen Schematismus gelöst werden könne. Erst wenn die Aufgaben schwieriger würden, solle man die Zeichen einsetzen und so zu angesetzten Gleichungen übergehen. Auf diesem Wege bekomme der Schüler ein ganz anderes Interesse für die Gleichungen, da er dadurch genau erkenne, was er mit der mathematischen Methode anfangen könne. Das Interesse aber sei der Grundfaktor für jeden gedeihlichen Unterricht. Völlig abgestumpft werde es, wenn man den umgekehrten Weg einschlage und von vornherein den formalen Schematismus bei den Gleichungen anwende.

Der geometrische Anfangsunterricht würde bedeutend erleichtert durch die in Quinta eingeführte sog. geometrische Propädeutik des geometrischen Zeichnens. Mit Recht sage Kant: „Anschauungen ohne Begriffe sind blind, Begriffe ohne Anschauungen sind leer". Jener vorbereitende Unterricht solle sich nicht nur des Zeichnens mit Zirkel und Lineal bedienen, sondern auch der geometrischen Körper, der Würfel u. a. Beim geometrischen Anfangsunterricht müsse die fortschreitende Bewegung beachtet werden, die den Begriff von der Verbindung der Punkte gäbe, wie die drehende Bewegung den des Winkels. Die lebendige Anschauung fördere auch hier das Verständnis mehr als gesuchte Definitionen: nicht weniger als 40 verschiedene Definitionen des Winkels würden namhaft gemacht.

Was die beim mathematischen Unterricht zu beobachtende Methode betreffe, so spreche man vielfach mit einer gewissen Entrüstung von der sog. euklidischen demonstrativen Methode: und es sei allerdings richtig, dafs der Schüler sich weit weniger für die ihm wie ein Dogma überlieferte

fertige Wahrheit interessiere als für die Wahrheit, die er selbst durch eigenes Suchen und Nachdenken finde. Daher empfehle man die sog. genetische Methode; jedoch sei dabei zu bedenken, dafs der Schüler das Ziel nicht kenne, dem man im einzelnen Falle zusteuere. Beide Nachteile vermeide die heuristische Methode: sie sei unzweifelhaft die allein geeignete für Anknüpfung und Darbietung des Neuen. Dagegen sei für die Repetition die dogmatische, euklidische Methode die beste und bequemste. Überhaupt aber sei nicht eine Methode ausschliefslich die einzig rechte, sondern der wahre Lehrer müsse über alle in gleicher Weise verfügen.

Noch immer bleibe viel zu thun übrig für die Vervollkommnung des mathematischen Unterrichts: nicht nach der extensiven, sondern nach der intensiven Seite müsse derselbe reformiert werden; nicht die Einprägung von mehr Stoff sei wünschenswert, sondern eine bessere Darbietung desselben. Vor allem aber müsse auch im mathematischen Unterrichte der gesunde Menschenverstand voll und ganz in seine Rechte eingesetzt werden.

Die Versammlung gab dem Redner für seine klaren Ausführungen ihren Beifall zu erkennen und unterbrach dann die Verhandlungen um 12¼ Uhr durch eine Frühstückspause. Kurz nach 1 Uhr wurden dieselben von neuem begonnen. Gymnasiallehrer Dr. Müller-Frankfurt beantragt, in eine Diskussion über den Kayserschen Vortrag einzutreten. Gymnasialdirektor Dr. Göbel-Fulda spricht sich dagegen aus, da man wohl annehmen dürfe, dafs die Versammlung den vorgetragenen Ansichten im wesentlichen beipflichte. Gymnasiallehrer Dr. Lange-Weilburg bittet gleichfalls von einer Diskussion abzusehen, um noch wenigstens einen der übrigen angekündigten Vorträge entgegenzunehmen. Die Versammlung entschied sich dafür, nicht in eine Diskussion einzutreten.

Zunächst wurde sodann über den Ort der nächstjährigen Generalversammlung Beschlufs gefafst: dieselbe soll in Cassel stattfinden.

Darauf erbat sich Prof. Dr. Stengel-Marburg das Wort, um das Programm einer neuen Zeitung für das höhere Schulwesen, die er im Verein mit einigen anderen Herren herauszugeben beabsichtige, darzulegen. Dieselbe soll wöchentlich erscheinen und folgende Aufgaben verfolgen: 1) wichtige Verordnungen und autoritative Kundgebungen zu sammeln und zu kritisieren; 2) für die Interessen der Lehrer an höheren Schulen einzutreten; 3) Schulfragen ruhig und den verschiedenen Ansichten Rechnung tragend zu besprechen; 4) schnelle und zuverlässige Berichte über wissenschaftliche Versammlungen zu geben; 5) litterarische Anzeigen neuer Werke; 6) Personalien; 7) sonstige Mitteilungen, z. B. über Vakanzen, zu bieten. Er bittet die Versammlung, das geplante Unternehmen zu unterstützen und den ständigen Ausschufs zu beauftragen, er solle auch die Vorstände der übrigen Provinzialvereine veranlassen, die Verbreitung der neuen Wochenschrift in ihren Provinzen nach Kräften zu fördern.

Gymnasiallehrer Dr. Lange-Weilburg erklärt dgegen, man könne der Versammlung nicht zumuten, dafs sie dem ständigen Ausschufs den Auftrag erteile, für die geplante neue Zeitschrift auch bei den anderen Provinzialvereinen zu wirken, noch ehe dieselbe ins Leben getreten sei und noch ehe man wisse, wes Geistes Kind sie sei. Einen solchen Auftrag könne die Versammlung erst dann erteilen, wenn die einzelnen Mitglieder Gelegenheit gehabt hätten, sich ein mafsgebendes Urteil über den Charakter der

neuen Zeitschrift zu bilden. Die Herren, welche an der Redaktion beteiligt seien, möchten also erst einmal die Herausgabe der Zeitung ins Werk setzen. Der nächstjährigen Generalversammlung würde es dann möglich sein, eventuell eine derartige Empfehlung auszusprechen und dem ständigen Ausschufs einen derartigen Auftrag zu geben, wie Prof. Stengel es schon heute wünsche.

Realgymnasialdirektor Dr. Wittich-Cassel sprach sich demgegenüber dahin aus, man müsse dem geplanten Unternehmen die wärmsten Sympathieen und thatkräftigste Unterstützung entgegenbringen, um so mehr als die „Blätter für höheres Schulwesen“ unter der Redaktion von Direktor Dr. Steinmeyer so zurückgegangen wären, dafs sie nicht mehr als ein geeignetes Organ zur Vertretung der Interessen des höheren Lehrerstandes gelten könnten. Er begrüfse es mit Freuden, dafs Prof. Stengel ein solches schaffen wolle; gerade Prof. Stengel sei sehr geeignet, an die Spitze der Schriftleitung zu treten, da er als Universitätsprofessor den oberen Schulbehörden gegenüber völlig unabhängig dastände.

Auch Gymnasialdirektor Dr. Göbel-Fulda ist der Ansicht, das geplante Unternehmen verdiene moralische Unterstützung, und die Versammlung möge getrost den Herren, die dasselbe ins Leben rufen wollten, Vertrauen schenken und dem ständigen Ausschufs den gewünschten Auftrag erteilen.

Dr. Lange-Weilburg erklärt beiden Vorrednern gegenüber, dafs er bedauere, nicht so vertrauensselig zu sein, um einer Zeitschrift, die er noch gar nicht kenne, von vornherein irgendwelche warme Sympathieen oder moralische Unterstützung entgegenzubringen. Das Programm der neuen Zeitung, wie es Prof. Stengel verlesen habe, klinge ja recht schön, aber man müsse erst ein auf Thatsachen begründetes Urteil darüber haben, in welcher Weise dasselbe nun auch wirklich ausgeführt würde. Er rate daher der Versammlung ab, dem ständigen Ausschufs einen so weitgehenden Auftrag schon jetzt zu erteilen, und empfehle ihr eindringlich, abzuwarten und zu prüfen.

Bei der Abstimmung sprach sich die überwiegende Majorität für den Antrag Stengel aus.

An diese Debatte schlofs sich der Vortrag von Dr. Deskau-Bockenheim: „Zur Methodik des deutschen Unterrichts, besonders in den unteren und mittleren Klassen“. Er geht aus von den Worten Kaiser Wilhelms II. in der Schulenquête-Konferenz, das Deutsche müsse den Mittelpunkt des höheren Unterrichts bilden: diese Worte hätten in den Herzen vieler Schulmänner begeisterten Wiederhall gefunden. Die Aufgabe des deutschen Unterrichts habe Herder klar bestimmt, indem er sage, die Kunst der Rede und Sprache auszubilden müsse ein Hauptgeschäft der Schule sein. Drei Grundsätze seien festzuhalten: 1) im Anfangsunterricht, besonders während des ersten Schuljahres, sei der Hauptnachdruck auf genaue lautliche Schulung zu legen; 2) der Schüler sei stets zu richtigem Sprechen anzuhalten; 3) der Lehrer selbst müsse stets im Unterricht ein reines Hochdeutsch sprechen. Die Sprache des Redenden oder Lesenden sei stets eine Art Anschauungsobjekt. Die Schule habe die Aufgabe, die Schüler zu einem formvollendeten, klaren hochdeutschen Ausdruck zu bringen. Daher sei der Schüler anzuhalten, dem Lehrer gegenüber stets, auch aufserhalb der Schule, rein Hochdeutsch zu sprechen; sonst liege die Gefahr nahe, dafs

der Schüler sich gewöhne, das Hochdeutsche als Sprache nur für die Schule, nicht für das Leben zu betrachten. Das Ohr der Schüler habe meist sehr schlecht hören gelernt, daher könnten sie auch schlecht sprechen. Um die Unterschiede zwischen Dialekt und Hochdeutsch festzustellen, müsse man lernen, das Gesprochene genau zu fixieren. Mannigfache Sprech- und Artikulierübungen, besonders zur Einübung des r, der Nasale und der Vokale, seien vor allem in den ersten beiden Schuljahren erforderlich. Die übliche Lautiermethode beim Leseunterricht schliefse sich zu eng an die Schrift an. Zu früh trete das Schreiblesen ein. Auch beim Gesang sei auf eine feine Nüancierung in der Aussprache zu halten.

Die gesamten Ausführungen des Vortragenden betrafen weniger den Unterricht an höheren Schulen als den ersten deutschen Elementarunterricht des Kindes.

Auf der Tagesordnung standen noch zwei Vorträge: der bereits oben erwähnte von Dr. Knabe-Cassel „Über die Verhandlungen der Berliner Schulfragekonferenz" und der von Oberlehrer Dr. Kühn-Wiesbaden „Über unsere Schulausgaben französischer und englischer Schriftsteller". In Rücksicht auf die vorgeschrittene Zeit beschlofs jedoch die Versammlung von beiden für diesmal abzusehen.

Zum Schlusse sprach Gymnasiallehrer Dr. Lange-Weilburg dem Vorsitzenden des Ortsvorstandes, Rektor Stritter, für die geschickte Leitung der Verhandlungen den Dank der Versammlung aus.

Um 2¾ Uhr schlofs der Vorsitzende die Versammlung.

Die Teilnehmer derselben begaben sich darauf ins Hotel Bellevue zum Festessen, welches durch eine Reihe von Toasten gewürzt wurde; während der Tafel konzertierte die Kapelle der Königl. Unteroffizierschule zu Biebrich. Abends fand eine Festfahrt auf dem Rheine mit bengalischer Beleuchtung der Rheinufer statt. Daran schlofs sich eine gesellige Vereinigung im Hotel Nassau.

Weilburg. Adolf Lange.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preufsen. XXXV.

Die vierte Direktoren-Versammlung der Rheinprovinz war auf den 6., 7. und 8. Oktober 1890 anberaumt worden und trat zu gegenseitiger Begrüfsung und geschäftlichen Verabredungen schon am Abend des 5. Oktober in der auch diesmal für die Beratungen gewählten Aula des Gymnasiums zu Bonn zusammen. Sie zählte mit Einschlufs der leitenden Schulräte 85 Mitglieder.

Den ersten Gegenstand der Verhandlungen bildete die Behandlung der Grammatik und des Lesestoffes im deutschen Unterricht, vorzugsweise in den unteren und mittleren Klassen. Es wurden folgende Thesen angenommen: 1) Der Unterricht in deutscher Grammatik soll a) die Grundlage geben, auf welche die Unterweisung in der Orthographie sich stützt; b) die Bekanntschaft mit den Grundbegriffen der Grammatik vermitteln; c) dem Schüler Anweisung geben, seine Muttersprache in den Fällen

richtig zu gebrauchen, wo erfahrungsmäfsig Unsicherheit herrscht und Verstöfse gemacht zu werden pflegen; d) die Fälle bezeichnen, wo die Sprache selbst schwankt, um das Schwanken des Einzelnen gegenüber dem Sprachgebrauch zu beseitigen; e) ein Verständnis der geschichtlichen Entwickelung der Sprache anbahnen. 2) Eine Anknüpfung der grammatischen Unterweisungen an die deutsche Lektüre darf nur insoweit stattfinden, als sie geeignet sind, das Verständnis zu erleichtern. 3) Unterricht in deutscher Grammatik ist in planmäfsiger, selbständiger, von der Lektüre und den schriftlichen Übungen getrennter Unterweisung, nicht aber in systematischer Vollständigkeit zu urteilen. 4) Der Stoff ist in den Unter- und Mittelklassen auf die wichtigsten Gesetze der Syntax und Formenlehre zu beschränken mit besonderer Berücksichtigung der Fälle, in denen der Schüler erfahrungsmäfsig zu Fehlern oder falschen Auffassungen neigt. Aufserdem ist zu empfehlen, dafs jede Anstalt ein Verzeichnis ortsüblicher Fehler zusammenstellt. 5) Der grammatische Unterricht gehe in der Regel von gegebenen Beispielen aus und suche mit ihrer Hülfe den Schüler zur Erkenntnis der grammatischen Regeln und Gesetze zu bringen, ohne indes die deduktive Methode gänzlich auszuschliefsen. Jedenfalls sind wissenschaftliche Definitionen und systematischer Aufbau nicht als Unterrichtsziel anzustreben. 6) Ein grammatischer Leitfaden in den Händen der Schüler ist wünschenswert; jedenfalls mufs gefordert werden, dafs die Lehrer an einer Anstalt nach demselben Lehrbuche unterrichten. 7) Die Interpunktionsregeln werden im Zusammenhang mit der Satzlehre behandelt. Gleichmäfsigkeit in der Interpunktion mufs nicht nur unter den Lehrern des Deutschen, sondern unter allen Lehrern einer Anstalt herrschen, die deutsch abgefafste schriftliche Arbeiten zu korrigieren haben. 8) Die Behandlung des deutschen Lesestoffes hat zum Zweck a) Lesefähigkeit, b) völlige Auffassung des Inhalts, Mehrung des Sprachschatzes und Sprachvermögens der Schüler, d) allgemeine Geistesbildung, insbesondere sittlich gute Gesinnung und Vaterlandsliebe. 9) Wenn es auch in erster Linie Aufgabe des deutschen Unterrichtes ist, in deutsche Sprache und Litteratur, in deutsche Sage und deutsches Volkstum einzuführen, so sind doch Stoffe aus der griechischen und römischen Sage und Geschichte und aus anderen Unterrichtsgebieten als Lesestoff nicht abzuweisen. 10) Die Lektüre eines Lesestückes ist in vielen Fällen durch Bemerkungen einzuleiten, welche das Interesse des Schülers für den Gegenstand wecken und das zum Verständnis des Inhalts unbedingt Erforderliche vorausschicken. 11) Nach diesen Vorbemerkungen sind Gedichte (und kurze Prosastücke) in der Regel von dem Lehrer zuerst vorzulesen. 12) Sodann folgt in der Form fragender Entwickelung die Einzelerklärung, die so wenig wie möglich und soviel als nötig zu geben hat; namentlich sind bei lyrischen Stoffen die Erklärungen auf das Allernotwendigste zu beschränken. 13) Der Grundgedanke und die Disposition des Lesestückes sind in geeigneten Fällen und zwar auf dem Wege der fragenden Entwickelung zu ermitteln. 14) Das Verständnis für den Inhalt des Gelesenen ist allmählich dahin zu fördern, dafs der Schüler im stande ist, die Gedankenordnung eines nicht zu schwierigen Stückes selbstthätig herauszufinden. 15) Belehrungen über Vers- und Strophenbau, sowie aus dem Gebiete der Poetik überhaupt haben sich auf das Notwendigste zu beschränken. 16) Beim Lesen des Schülers ist auf eine reine und deutliche Aussprache, angemessenes Tempo,

richtige Betonung und Beobachtung des Zusammenhangs zu halten. 17) Chorsprechen ist bei geeigneten Gedichten und bei sorgfältiger Pflege nicht zu verwerfen. 18) Mündliche Wiedergabe des Gelesenen durch den Schüler ist als eine die Sprechfertigkeit fördernde Übung zu pflegen. 19) Anforderung an das Deklamieren ist sinngemäfser Vortrag und zwar ohne die geringste Veränderung im Ausdruck und in der Wortstellung; ausdrucksvoller Vortrag ist anzustreben, jedoch alles Gekünstelte, insbesondere Gesten fern zu halten. 20) Der Kanon der in den einzelnen Klassen zu erlernenden Gedichte darf nicht so eng begrenzt sein, dafs dem Lehrer nicht eine gewisse Freiheit in der Auswahl zustände. 21) Dramen sollen frühestens in II gelesen werden. 22) Anregungen zu häuslicher Lektüre von nicht in der Schule gelesenen Lesestücken und Schriftwerken poetischer oder prosaischer Art sind vom Lehrer möglichst oft zu geben.

Die nächste Verhandlung betraf die Frage, was die Schule zu thun habe, um die Selbständigkeit der Schüler bei der häuslichen Arbeit zu fördern und wie insbesondere der schädlichen Benutzung von Übersetzungen, Schülerpräparationen u. s. w. am besten gesteuert werde. Von den angenommenen Thesen teilen wir die Mehrzahl mit: 1) Die Selbständigkeit der Schüler bei der häuslichen Arbeit zu fördern, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Schule. 2) Die Schule fördert diese Selbständigkeit, wenn sie A) dafür sorgt, dafs der Schüler die von ihm geforderte Arbeit selbständig leisten kann; B) dahin wirkt, dafs er sie selbständig leisten will. Zu A: 3) Damit dem Schüler die Selbständigkeit bei der Arbeit ermöglicht wird, ist erforderlich: a) Vorsicht bei der Aufnahme und Versetzung; b) umsichtige Bemessung der Aufgaben nach Inhalt, Umfang und Zahl; c) methodische Anleitung zur Arbeit und Gewöhnung an geregelte Thätigkeit; d) Privatunterricht in Ausnahmefällen zur Ausfüllung von Lücken im Wissen. Zu B: 4) Damit der Schüler selbständig arbeiten will, hat die Schule ihn dazu anzuhalten, zu ermuntern und zu nötigen. Mittel dazu sind: a) sorgfältige Kontrolle der häuslichen Arbeit, Klassenarbeiten; b) nachsichtige Beurteilung und ausdrückliche Anerkennung selbständiger, scharfer Tadel unselbständiger Leistungen; c) Belehrung und Ermahnung unter Hinweis auf die Unsittlichkeit und Schädlichkeit der Benutzung fremder Hülfe; Anregung des Wahrheitssinnes und des Ehrgefühls; d) ausdrückliches Verbot schädlicher Hülfsmittel und Bestrafung der Übertretung; e) Einwirkung auf das elterliche Haus; f) Persönlichkeit des Lehrers und einheitliches Zusammenwirken des Lehrerkollegiums. 5) Der Gebrauch von Übersetzungen bei der Vorbereitung auf die Lektüre gefährdet die Selbständigkeit der Schüler und ist daher zu verwerfen. Dagegen dürfen klassische Übersetzungen fremdsprachlicher Dichtungen auf der obersten Stufe verwendet werden. Schülerpräparationen sind teils schädlich, teils entbehrlich und daher ebenfalls zu verwerfen. 6) Gute Spezialwörterbücher sind zu gestatten, solche zu Homer zu empfehlen. Kommentare können für die oberen Klassen empfohlen werden. 7) Zuverlässige und gehaltvolle Realwörterbücher sind den Schülern der mittleren und oberen Klassen zu empfehlen.

Am Schlusse einer dann folgenden Verhandlung wird die Verlegung des wissenschaftlichen Unterrichts auf den Vormittag, soweit es die Verhältnisse nahe legen, als zulässig erachtet.

Den letzten Gegenstand der Verhandlungen bilden Ziel, Methode

und Hülfsmittel des geographischen Unterrichts an Gymnasien und Realanstalten. Darüber werden folgende Thesen aufgestellt. 1) Die Geographie ist eine selbständige Disziplin und als solche, wo es der ihr zugemessenen Stundenzahl entspricht, auch auf dem Zeugnis zu behandeln. 2) Bei Aufnahmeprüfungen für eine höhere Klasse als VI, bei der Versetzung und der Reifeprüfung ist auf die Geographie gebührende Rücksicht zu nehmen. 3) Das Ziel des geographischen Unterrichtes ist nach dem Lehrplan und den dazu gegebenen Erläuterungen auf den Reallehranstalten ein weiteres als auf den Gymnasien. Zusatz: Beide Arten von Anstalten können ihr Ziel innerhalb der gegebenen Zeit in genügender Weise erreichen. 4) Das Hauptziel des geographischen Unterrichts ist die sichere Einprägung der Topographie, insbesondere der von Deutschland. 5) Bei den Reallehranstalten treten noch als erweitertes Ziel die Grundzüge der Anthropogeographie und der allgemeinen physikalischen Geographie hinzu. Zusatz: Eine das Wesentliche kurz zusammenfassende Behandlung der letzteren ist auch für die obersten Gymnasialklassen wünschenswert. 6) Die physische Geographie darf nicht grundsätzlich vor der politischen bevorzugt werden. 7) Einzuprägen sind aus der physischen Geographie nur die Namen derjenigen geographischen Gegenstände, welche für die Bestimmung der Lage, der horizontalen und vertikalen Gliederung und der physischen Beschaffenheit wichtig sind, mit der Mafsgabe, dafs ein Land um so genauer bekannt sein mufs, in je näherer Beziehung es mit dem Heimatlande steht, dafs also das Heimatland und innerhalb desselben die heimatliche Provinz am genauesten bekannt sein mufs, während für Länder, mit denen wir in keiner engeren Beziehung stehen, ein ganz allgemeines Bild genügt. 8) Die Menge der einzuprägenden Zahlen ist auf ein möglichst kleines Mafs zurückzuführen. Zusatz: Die Zahlen selbst sind so weit wie möglich durch Vergleichung zu veranschaulichen. 9) Die Feststellung eines Kanons für die sämtlichen Anstalten der Provinz empfiehlt sich nicht. 10) Der Unterricht in der Geographie beginnt mit der Heimatkunde. 11) Als Null-Meridian wird auch für die Schulgeographie derjenige von Greenwich angenommen. 12) Ein einheitliches Lehrverfahren für die Geographie, welches ausschliefslich anzuwenden wäre, giebt es nicht, vielmehr hat sich die Methode nach dem Lehrer, nach dem der Geographie gesteckten Ziele und auch nach dem Schülermaterial zu richten. Auch dort, wo die zeichnende Methode nicht eingeführt ist, empfiehlt es sich, dafs der Lehrer durch Skizzen an der Tafel das Bild der Karte erläutere und dadurch die Auffassung desselben seitens der Schüler erleichtere bezw. sichere. 13) Zu den notwendigsten Lehrmitteln für den Unterricht gehören der Globus, das Tellurium (Planetarium), die Wandkarte, der Atlas und das Lehrbuch. 14) Es ist wünschenswert, dafs für jede Klasse ein besonderes Inventar an Wandkarten vorhanden sei, das sich nach dem Pensum der einzelnen Stufen richtet. 15) Atlaseinheit ist für die einzelnen Klassen von VI bis O III dringend zu wünschen. Ob Einheits-Atlas oder Stufen-Atlas vorzuziehen, hängt von der Wahl der Atlanten ab. Jedenfalls sind von der Unterstufe, VI und V, grofse Atlanten wie Dierke-Gäbler und Debes C auszuschliefsen.

Berlin. H. Kern.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. Prüfungsordnung für die Kandidaten des höheren Lehramts vom 5. Febr. 1887 nebst den Bestimmungen über die praktische Ausbildung derselben vom 15. März 1890 und dem Ministerial-Erlafs vom 21. Febr. 1867, betreffend das colloquium pro rectoratu. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1891. 56 S.

2. K. J. Roefsler, Geschichte der Königlich Sächsischen Fürsten- und Landesschule Grimma. Mit zwei Grundplänen. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. XII u. 323 S.

3. F. Poletti, Sulla funzione della scuola classica. Udine, P. Gambierasi, 1891. 49 S.

4. H. Guhrauer, Bemerkungen zum Kunstunterricht. Progr. Gymn. Wittenberg 1891. 16 S. 4.

5. W. Buchner, Leitfaden der Kunstgeschichte. Für höhere Lehranstalten und den Selbstunterricht bearbeitet. Mit 87 in den Text eingedruckten Abbildungen. Vierte, vermehrte und verbesserte Auflage. Essen, G. D. Bädeker, 1891. X u. 179 S. 2,80 M.

6. Wilhelm Kasten, Die Alarmierung. Kurzes patriotisches Festspiel zur Erinnerung an Sr. Majestät des Kaisers und Königs Erscheinen am 20. Januar 1891 in Seiner Haupt- und Residenzstadt Hannover. Mit einem Brustbilde des Kaisers Wilhelm II. Hannover, C. Meyer (G. Prior), 1891. 12 S gr. 8. 0,30 M.

7. L. Weber, Die poetische Lektüre auf den Gymnasien. Erster Teil. Progr. Luisen-Gymn. Berlin 1891. 24 S. 4.

8. Fr. Lübkers Reallexikon des klassischen Altertums für Gymnasien. Siebente verbesserte Auflage von M. Erler. Mit zahlreichen Abbildungen. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. VI u. 1332 S.

9. Studien auf dem Gebiete des archaischen Lateins, herausgegeben von W. Studemund. Zweiter Band. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1891. 436 S. gr. 8. 9 M. — Inhalt: J. Schroeder, De fragmentis Amphitruonis Plautinae; E. Kellerhoff, De collocatione verborum Plautina quaestiones selectae; P. Scherer, De particulae 'quando' apud vetustissimos scriptores Latinos vi et usu; J. Bach, De usu pronominum demonstrativorum apud priscos scriptores Latinos; W. Studemund, Herstellungsversuch der Plautinischen Cistellaria.

10. Cornuti artis rhetoricae epitome. Edidit et commentatus est J. Graeven. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1891. LXXII u. 55 S. gr. 8. 4 M.

11. E. Zimmermann, De epistulari temporum usu Ciceroniano quaestiones grammaticae I—IV. Progr. Gymn. Rastenburg 1886, 1887, 1890, 1891. 25, 31, 32, 23 S. 4.

12. Acta seminarii Erlangensis. Ediderunt J. Müller et A. Luchs. Vol. V. Erlangen und Leipzig, Andr. Deichertsche Verlagsbuchhandlung Nachf. (Georg Boehme), 1891. 284 S. — Enthält folgende Abhandlungen: H. Steiger,

Der Eigenname in der attischen Komödie; A. Koeberlin, De participiorum usu Liviano capita selecta; H. Bezzel, Coniecturae Diodoreae; W. Wunderer, Ovids Werke in ihrem Verhältnis zur antiken Kunst untersucht; J. Müller, Ad Galen. VII 478, 11 sqq. ed. Kuehn.; O. Stachlin, Observationes criticae in Clementem Alexandrinum.

13. B. Dahl, Tabellarisk oversigt over den latinske litteraturs historie. Kristiania og Kjøbenhavn, Alb. Cammermeyers forlag, 1891. gr. 4.

14. J. W. Beck, Quaestiones criticae et palaeographicae ad Flori epitomam de T. Livio. Gröningen 1891. 64 S. 4.

15. Karl Maurer, Die Fabeln des Phaedrus in der Quarta des Gymnasiums innerhalb der Konzentration. Progr. Gymn. Giefsen 1891. 19 S. 4.

16. M. Porci Catonis de agri cultura liber, M. Terenti Varronis rerum rusticarum libri tres ex recensione Henrici Keilii. Vol. II fasc. 2 (commentarius in Varronis rerum rusticarum libros tres). Lipsiae in aedibus B. G. Teubneri 1891. VIII u. 313 S. 8 M. — Der 1. Fascikel mit dem Kommentar zu Cato wird später erscheinen.

17. Plutarchi Moralia. Recognovit Gregorius N. Bernardakis. Vol. III. Lipsiae in aedibus B. G. Teubneri 1891. 585 S. 3 M.

18. H. Gravenhorst, Über die Perser des Aeschylus. Ein Beitrag zum Verständnisse und zur Würdigung dieser Tragödie. Leipzig, G. Fock, 1891. 22 S. 0,60 M.

19. P. Richter, Die Tragödien des Aeschylus nach Inhalt und Wirkung beleuchtet. Zugleich ein Wort der Kritik über das Werk von G. Günther: Grundzüge der tragischen Kunst. Erster Teil. Progr. Johannes-Gymn. Breslau 1891. 39 S. 4.

20. E. Hasse, Über den Dual bei Xenophon, Thukydides und den attischen Dramatikern. 2 Teile. Progr. Bartenstein 1889, 1891. 21, 25 S. 4.

21. R. Schenk, Observationes criticae in fabulas Aristophaneas, praecipue in posteriores. Progr. Gymn. Neu-Ruppin 1891. 18 S. 4.

22. W. Lange, Quaestiones in Aristophanis Thesmophoriazusas. Diss. Göttingen 1891. Verlag von Dietrich (L. Horstmann). gr. 8. 62 S. 1,20 M.

23. Scholia in Aristophanis Lysistratam edidit, prolegomena de fontibus scholiorum scripsit G. Stein. Diss. Göttingen 1891. Verlag von Dietrich (L. Horstmann). gr. 8. 47 S. 2,50 M.

24. J. R. W. Anton, De origine libelli περὶ ψυχᾶς κόσμω καὶ φύσιος inscripti qui vulgo Timaeo Locro tribuitur quaestio. Naumburg a. S., Albin Schirmer Verlagsbuchhandlung, 1891. VI u. 659 S. gr. 8. 20 M (nach dem Tode des Verfassers herausgegeben von seinem Bruder H. S. Anton).

25. F. Susemihl, Geschichte der griechischen Litteratur in der Alexandrinerzeit. Erster Band. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. XVI u. 907 S. gr. 8.

26. Bernhard Schulz, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Erster Teil (für die unteren und mittleren Klassen). Neunte Auflage. Paderborn, F. Schöningh, 1890. XV u. 565 S. 2,65 M. — Die neunte Auflage weicht inhaltlich von der achten nicht ab; im einzelnen ist mancherlei verbessert.

27. Karl Friedrich Rinne, Praktische Dispositionslehre in neuer Gestaltung und Begründung oder kurzgefafste Anweisung zum Disponieren deutscher Aufsätze nebst zahlreichen Beispielen und Materialien zum Gebrauch für Lehrer und Schüler der oberen Klassen höherer Lehranstalten. Fünfte, unveränderte Auflage. Stuttgart, A. Koch, 1891. XXIV u. 226 S. 3,70 M.

28. Karl Friedrich Rinne, Praktische Stillehre. Eine methodisch geordnete Sammlung von Aufgaben zu deutschen Aufsätzen nebst Beispielen und stilistischen Bemerkungen. Dritte, unveränderte Auflage. Stuttgart, A. Koch, 1891. VIII u. 286 S. 3,65 M.

29. Hartmann von Aue, Iwein der Ritter mit dem Löwen. Herausgegeben von Emil Henrici. Erster Teil (Text). Halle a. S., Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 1891. 388 S. 8 M. (Germanistische Handbibliothek, begründet von J. Zacher, Band VIII). — Eine wissenschaftliche Ausgabe mit kritischem Apparate in sehr gediegener Ausführung und guter Ausstattung.

30. W. Gerberding und K. Beyer, Kurzgefafste Deutsche Grammatik für Schulen und Fortbildungsanstalten. Fünfte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1891. II u. 80 S. 0,80 M. — Ein im grofsen und ganzen unveränderter Abdruck der vorhergehenden Auflage; vgl. diese Zeitschr. 1887 S. 36.

31. M. H. Jellinek, Beiträge zur Erklärung der germanischen Flexion. Berlin, Speyer & Peters, 1891. 107 S.

32. L. Bellermann, J. Imelmann, F. Jonas, B. Suphan, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Vorschule. Oberstufe: Erste Klasse. Zweite Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1891. VIII u. 235 S. — Der Lesestoff ist in dieser Auflage wesentlich vermehrt worden. Für künftige Auflagen sind erhebliche Änderungen nicht mehr zu erwarten.

33. Emil Brauns Briefwechsel mit den Brüdern Grimm und Joseph von Lafsberg. Herausgegeben von R. Ewald. Mit Porträt. Gotha, F. A. Perthes, 1891. XII u. 169 S. kl. 8.

34. L. Hirzel, Wieland und Martin und Regula Künzli. Ungedruckte Briefe und wiederaufgefundene Aktenstücke. Leipzig, S. Hirzel, 1891. VII u. 240 S.

35. Verhandlungen des vierten allgemeinen deutschen Neuphilologentages im J. 1890 zu Stuttgart. Hannover, Carl Meyer (G. Prior), 1891. 82 S. 1,50 M.

36. J. Pünjer, Lehr- und Lernbuch der französischen Sprache. Zweite, umgearbeitete Auflage. Hannover, C. Meyer (G. Prior), 1891. Teil I: XI u. 112 S. 1,30 M; Teil II: VII u. 203 S. 1,60 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1889 S. 236 ff.

37. Langues et dialectes. Revue trimestrielle publiée sous la direction de Tito Zanardelli. Bruxelles, A. de Nocée, 1891. S. 1—93.

38. G. Stier, Französische Sprechschule. Ein Hülfsbuch zur Einführung in die französische Konversation, für den Schul- und Privatgebrauch herausgegeben. Dritte durchgesehene und vermehrte Auflage. Leipzig, F. A. Brockhaus, 1891. XIV u. 368 S. 2,40 M, geb. 2,70 M.

39. O. Schmücking, Considérations sur l'emploi de l'Indicatif et du Subjonctif en français. Progr. Gymn. Schleusingen 1891. 12 S. 4.

40. Fr. Schmitz, Die für die Schule wichtigen englischen Synonyma. Königsberg i. Pr., Akademische Buchhandlung von Schubert & Seidel, 1891. 50 S. 1 M.

41. Ch. Dickens, A Christmas Carol. Erklärt von F. Fischer. Dritte verbesserte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1891. 99 S. 1 M. — Die Anmerkungen sind vermehrt und einige Aussprachebezeichnungen hinzugefügt worden.

42. W. Victor und F. Dörr, Englisches Übungsbuch. Unterstufe. Leipzig, B. G Teubner, 1891. VIII u. 86 S.

43. Wilhelm Vietor und Franz Dörr, Englisches Lesebuch. Unterstufe. Zweite Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. XXII u. 295 S. 2,80 M. — Etwas vermehrt, wenig verändert; auf die Verbesserung des Wörterbuches ist grofse Mühe verwandt.

44. A. Holder, Alt-Celtischer Sprachschatz. Erste Lieferung: A—Atep-atu-s. 256 Sp. Lex.-8. — Das Werk erscheint in ungefähr 18 viermonatlichen Lieferungen zum Preise von je 8 Mark.

45. H. O. Lehmann, Quellen zur Deutschen Reichs- und Rechtsgeschichte. Zusammengestellt und mit Anmerkungen versehen. Berlin, O. Liebmann, 1891. VIII u. 309 S.

46. Ausgewählte Urkunden zur Erläuterung der Verfassungsgeschichte Deutschlands im Mittelalter. Zum Handgebrauch für Juristen und Historiker herausgegeben von W. Altmann und E. Bernheim. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (Hermann Heyfelder), 1891. IV u. 270 S. 3,40 M.

47. E. Hesselmeyer, Die Pelasgerfrage und ihre Lösbarkeit. Tübingen, F. Fues, 1890. XIV u. 162 S. gr. 8. 3,60 M. (Studien zur alten Geschichte, Heft 1.)

48. Emil Küster, Die deutschen Buntsandsteingebiete, ihre Oberflächengestaltung und anthropogeographischen Verhältnisse. Stuttgart, J. Engelhorn, 1891. 102 S. gr. 8. 3,20 M. (Forschungen zur deutschen Landes- und Volkskunde, herausgegeben von A. Kirchhoff, Band 5, Heft 4).

49. E. Debes' Schul-Atlas für die Oberklassen höherer Lehranstalten in Verbindung mit A. Kirchhoff und H. Kropatscheck bearbeitet. Neunte verbesserte Auflage. Leipzig, Verlag von H. Wagner & E. Debes, 1891. — Vgl. diese Zeitschr. 1884 S. 759ff.

50. F. Voigt, Leitfaden beim geographischen Unterricht. Zweiunddreifsigste verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin, Ferd. Dümmlers Verlagsbuchhandlung, 1891. VIII u. 200 S. 1,20 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1887 S. 571.

51. J. Petersen, Lehrbuch der elementaren Planimetrie. Deutsche Ausgabe von R. v. Fischer-Benzon. Zweite verbesserte und mit einem Anhange versehene Ausgabe. Kopenhagen, A. F. Höst & Sön, 1891. 108 S. — Vgl. diese Zeitschr. 1881 S. 757.

52. Zeitschrift für deutsche Kulturgeschichte. Neue Folge. Unter Mitwirkung namhafter Fachgenossen herausgegeben von Christian Meyer. Band 1, Heft 3. Berlin, H. Lüstenöder, 1891. S. 1—32 und 273—374. 3 M (jährlicher Preis 10 M.)

53. Der Beamte im Reichs- und Staatsdienst. Ein Hand- und Nachschlagebuch über die heutigen gültigen sich auf das deutsche Beamtentum beziehenden Gesetzesbestimmungen, Erlasse, Verordnungen etc. etc. Für den praktischen Gebrauch bearbeitet und herausgegeben von der Redaktion des Reichs-Gesetzbuches. I. Deutsches Reich; II. Königreich Preufsen. Berlin-Hamburg, Bruer & Comp., 1891. LIV, 671 u. 605 S. nebst Sachregister 149 S. In Original-Einband 12 M.

54. F. G. Albert, Liederbuch für Schulen. Erstes Heft (erstes bis viertes Schuljahr). Altenburg, O. Bonde, 1891. 100 S. kl. 8. — Enthält methodische Übungen, Choräle und Lieder (ein- und zweistimmig).

55. F. W. Sering, Chorbuch. Gemischte Chöre in inhaltlicher und chronologischer Folge für Gymnasien und Realschulen. Achte, durch einen Anhang erweiterte Auflage. Lahr, M. Schauenburg, 1891. X u. 388 S. geb. 1,80 M.

56. A. Sewell, Schön Schwarzhärchen. Lebensbeschreibung eines Pferdes. Nach der 28. Auflage des Originals übertragen von W. Engelbrecht. Dresden, Otto Brandner, 1891. VIII u. 216 S. kl. 8. 1,75 M.

57. L. Jung, Kind hüte dich vor Feuer und Licht! Eine freundliche, aber ernste Warnung. 12. Auflage. München, Verlag der Zeitung für Feuerlöschwesen. 8 S.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Zur Reform des Gymnasial-Lehrplans.

In der Sammlung pädagogischer Abhandlungen von Frick und Meier (Heft IV) veröffentlicht Schiller[1]) die Gesichtspunkte, nach denen sich schon innerhalb der bestehenden Lehrverfassung die verschiedenen Unterrichtsfächer enger aneinanderschliefsen lassen, um „die Errungenschaften des Einzelunterrichtes immer mehr zu verbinden und dadurch zu sichern“. Schreiber dieser Zeilen stimmt seinen Vorschlägen, in deren Richtung sich, wie wohl zu erwarten steht, auch die bevorstehenden Schulreformen bewegen werden, mit Freuden zu und wünscht dies ausdrücklich zu betonen, wenn er in den nachfolgenden Ausführungen betreffs einzelner Punkte von ihm abweicht bezw. die seinen Vorschlägen zu Grunde liegenden Gedanken auf etwas anderem Wege zur Durchführung zu bringen versucht. Und zwar sollen hierbei zunächst nur die drei untersten Klassen ins Auge gefafst werden. Für diese Stufen, auf welchen der Grund zu der späteren Entwicklung des jugendlichen Geistes gelegt werden soll, dürften Reformen ganz besonders am Platze sein, die darauf abzielen, der zur Verflachung und Abstumpfung führenden Zerrissenheit des Unterrichts entgegenzuarbeiten. Eine wesentliche Umgestaltung des bisherigen Lehrplans hält auch er, wie im voraus bemerkt sein mag, für diesen Zweck nicht für erforderlich, wenn ihm gleich hinsichtlich einzelner Unterrichtsfächer eine anderweitige Verteilung des Stoffes geboten erscheint.

Der erste der Punkte, welche hier erörtert werden sollen, betrifft die Gestaltung des lateinischen Lehrpensums der VI—IV, speziell des in diesen Klassen zu behandelnden Lesestoffes, der möglichst früh eine zusammenhängende Form annehmen mufs. Für die Auswahl desselben kommt nicht nur das „Nebeneinander“, sondern ebenso sehr das „Nacheinander“ des Unterrichts auf den verschiedenen Stufen in Betracht. Wenn nun Schiller, um einen Anschlufs des Lateinischen an die übrigen Lehrgebiete herbeizuführen, zuerst hauptsächlich antike Sagenstoffe, dann „eine Reihe von Stücken über die alten Deutschen, über die Kämpfe

[1]) Vgl. auch dessen Aufsatz „Zur Reform der Gymnasien“ in dieser Zeitschrift 1891 Heft I.

zwischen Römern und Deutschen, über die Völkerwanderung" und hierauf endlich Lesestücke aus der griechischen und römischen Geschichte berücksichtigt haben will, so bleibt bei dem jedesmaligen Übergange von einem Volkstume bezw. Zeitalter zu dem andern eine unüberschreitbare Kluft bestehen. Es müfste vielmehr nach einer Reihenfolge in der Behandlung der Stoffe gesucht werden, welche einen kontinuierlichen Fortschritt bedeutet. Ich sehe nun nicht ein, warum in dieser Beziehung nicht ernstlich daran gedacht werden soll, die längst von Seiten unserer pädagogischen Meister erhobene Forderung zu verwirklichen, wonach in VI eine Auswahl aus der Odyssee, in V aus Herodot und in IV aus Livius zu behandeln wäre. Eine Bearbeitung der drei Werke für diesen Zweck, allerdings zunächst mit deutschem Text, liegt fertig vor in den Lesebüchern aus Homer und Herodot von O. Willmann (Leipzig, Gräbner, 3. bezw. 5. Aufl.; vgl. auch dessen Schrift „Die Odyssee im erziehenden Unterricht" aus dem nämlichen Verlage) sowie in demjenigen aus Livius von Loos (ebenfalls bei Gräbner erschienen). Diese Werke würden ein willkommenes Muster für die Bearbeitung lateinischer Lesebücher für die drei Stufen abgeben[1]); in VI könnte es sich freilich nur darum handeln, einzelne Partieen aus der Odyssee in das lateinische Übungsbuch aufzunehmen (den Text hierfür bietet die Ernestische Übersetzung), während der übrige Stoff dem Geschichtsunterricht überlassen bleiben müfste. Dagegen liefse sich schon in den beiden folgenden Klassen ein fortlaufender Text zu Grunde legen, und zwar in V eine lateinische Übersetzung des Herodot[2]) und in IV der Livius im Urtext[3]), dessen Lektüre in IIIb fortzusetzen wäre. Bei einem

[1]) Der etwa zu erhebende Einwand, dafs in den beiden ersteren Fällen ein griechischer Stoff in das fremde Gewand der römischen Sprache gekleidet werden müfste, scheint mir nicht durchschlagend. Die Römer haben eine epische und historische Litteratur ausgebildet, die inhaltlich der griechischen nicht fern steht, und so wird es ihrer Sprache auch nicht an Ausdrucksmitteln für die Übertragung eines griechischen Textes mangeln, die, was die sprachliche Seite betrifft, nur der Einübung der gewöhnlichsten Erscheinungen zu dienen hätte und hierzu mindestens ebenso gut geeignet wäre, wie die herkömmlichen lateinischen Übungsbücher, deren Text ebenfalls erst zu diesem Zweck zusammengestellt zu werden pflegt. — Dergleichen Bearbeitungen klassischer Werke schliefsen, wie Willmann hervorhebt, keineswegs die spätere Lektüre der Originale aus.

[2]) Wellers Lesebuch aus Herodot — gewifs ein in seiner Art vortreffliches Werk — berücksichtigt zu wenig das in die Darstellung des griechischen Schriftstellers eingestreute kulturgeschichtliche Material, das für unsern Zweck gerade von wesentlicher Bedeutung ist (s. hierüber weiter unten).

[3]) Lattmann hat in seiner Neposausgabe gezeigt, wie dem Quartaner durch Auflösung der grammatischen Konstruktionen das Verständnis auch eines schwierigen Textes zugänglich gemacht werden kann. Ein ähnliches Verfahren würde bei Bearbeitung eines Lesebuches aus Livius namentlich dem verwickelten Periodenbau dieses Schriftstellers gegenüber am Platze sein. Übrigens geht man, soviel ich weifs, von anderer Seite mit der Bearbeitung eines derartigen Lesebuches aus Livius um; man mufs also eine solche doch wohl für möglich halten.

solchen Verfahren würde dem pädagogischen Grundsatze Rechnung getragen werden, dafs nur grofse, zusammenhängende Stoffe ein nachhaltiges Interesse zu erregen im stande sind, und zugleich die oben aufgestellte Forderung erfüllt sein, dafs die Schüler systematisch von Stufe zu Stufe geführt werden und so, wie dies auch Schiller, wenn auch nur hinsichtlich der deutschen Geschichte, im Auge hat, einen „Einblick in die allmähliche kulturhistorische Entwicklung" zu gewinnen vermögen, ein Gesichtspunkt, der sich denn auch grundsätzlich in den genannten drei historischen Lesebüchern durchgeführt findet[1]). Dafs dies nicht von vornherein an der Hand der deutschen Geschichte geschieht, ist kein Nachteil; an sich bildet das Altertum einen wesentlichen Faktor unseres nationalen Geisteslebens, und es wäre zu hoffen, dafs sich auf diesem Wege eine Belebung des Interesses der Schüler für dasselbe erzielen liefse, ein Erfolg, welcher bei der jetzigen Auswahl der Schriftstellerlektüre, die sich vielfach nur von dem grammatisch-stilistischen Gesichtspunkte leiten läfst, immerhin in nur geringem Mafse erreicht werden dürfte. Für die grammatische Seite des Unterrichts würde m. E. dieser Betrieb ebenfalls nur einen Fortschritt bedeuten, insofern die Schüler ihre grammatische Bildung vorzugsweise auf induktivem Wege aus der Lektüre gewönnen. Der grammatische Lehrstoff, insbesondere auch die Unzahl der unregelmäfsigen Verben, deren Bewältigung fast die gesamte dem Lateinischen zugeteilte Unterrichtszeit in V in Anspruch nimmt, müfste allerdings auf dasjenige Mafs beschränkt werden, wie es im Bedürfnis der Lektüre liegt, und systematischer Betrieb der Grammatik, der so seine naturgemäfse Vorbereitung erhielte, würde erst in III einzutreten haben. Auch hier liefse sich übrigens eine wesentliche Entlastung der grammatischen Lehrstunden dadurch herbeiführen, dafs wenigstens alle Unregelmäfsigkeiten an lateinischen Sätzen eingeübt würden, die nur das Verständnis der Lektüre vorzubereiten hätten. Ein weiterer Vorzug unseres Verfahrens besteht darin, dafs dasselbe einen besonderen Unterricht in der alten Geschichte in V und IV entbehrlich macht, wofern nur das Deutsche im Anschlufs an geeignete Aufsätze des Lesebuches die Behandlung der Partieen übernimmt, welche in der lateinischen Lektüre nicht zur Erledigung kommen. (Näheres hierüber s. u.) Eine sorgfältige Sichtung des auf diesen Stufen zu behandelnden geschichtlichen Materials würde hierbei allerdings die Voraussetzung sein. Die zu lesenden Schriftsteller wären dann eventuell auch auf den späteren Stufen, wie schon Lattmann gefordert hat, vorwiegend unter dem historischen und kulturhistorischen Gesichtspunkte auszuwählen, soweit hierfür nicht, wie dies namentlich in I der Fall sein wird, der litterarische mafsgeblich ist. Eine systematische Darstellung der alten

---

[1]) S. den systematischen Teil in den betr. Werken.

Geschichte hätte — dem Bedürfnis der oberen Klassen entsprechend — erst in II a zu erfolgen. In V wird jedenfalls der Höhenpunkt der griechischen Geschichte, die Zeit der Perserkriege, welche den Hauptinhalt des lateinischen Lesebuches für diese Klasse ausmachen müfste, zugleich auch den Hauptgegenstand des Geschichtsunterrichts bilden, und somit dürfte die Lektüre auf dieser Stufe thatsächlich den wesentlichsten Teil der Aufgabe des ersteren mitversehen. Das Gleiche wäre hinsichtlich des an die Liviuslektüre anschliefsenden Unterrichts in der römischen Geschichte der Fall, zumal wenn sich die erstere, wie oben angenommen wurde, auf zwei Klassenstufen, IV und III b, ausdehnte.

Endlich gestattet das bezeichnete Verfahren — und hierin liegt wohl der wesentlichste Vorzug desselben — auch für die nachfolgenden Klassen einen einheitlichen Fortgang des Unterrichts, in der Weise, dafs sich die deutsche Geschichte unmittelbar an die antike anknüpft und so die Betrachtung der fremden Welt den Schülern als Vorstufe für das Verständnis der eigenen, nationalen dient, in das sie an der Hand des geschichtlichen Entwicklungslaufes von III an eingeführt werden sollen. Um aber dieses Verständnis vorzubereiten, ist es erforderlich, den Schülern nicht eine blofse kompendiarische Übersicht über den Gang der alten Geschichte, sondern eine möglichst anschauliche Kenntnis der antiken Kulturzustände zu bieten, wie sie nur aus den Quellen selbst oder aus einer Darstellung, die sich unmittelbar an diese anlehnt, erworben werden kann. Durch die vorangegangene Kenntnisnahme der letzteren nun haben sie — neben dem materialen, in der Aneignung einer gewissen Summe von historischen Grundbegriffen bestehenden Gewinne — in formaler Hinsicht diejenige Schulung ihrer Kräfte erlangt, welche sie befähigt, die ungleich verwickelteren modernen politischen und sozialen Verhältnisse in ihrem geschichtlichen Werden begreifen zu lernen.

Der zweite Punkt dieser unserer Darlegungen soll nun das Nebeneinander der verschiedenen Fächer des Lehrplans ins Auge fassen. Und zwar wird zunächst zu zeigen sein, wie der deutsche Unterricht dem einheitlicheren Zusammenschlufs (der Konzentration) des Unterrichts dienstbar gemacht werden kann, woran sich einige Bemerkungen über die Möglichkeit einer wenigstens gruppenweise zu erzielenden Verbindung der Lehrfächer überhaupt knüpfen mögen.

Hier handelt es sich somit um das Problem, wie die Kluft, welche der Lehrplan zwischen den Fächern und Stunden einer und derselben Stufe offen läfst, zu überbrücken ist. In dieser Beziehung wird nun schon etwas erreicht sein, wenn ein einheitlicher Faden durch mehrere Unterrichtsstunden fortgesponnen werden kann. Dies leistet der deutsche Unterricht, indem er an der Hand des Lesebuches Aufsätze behandelt, welche Ergänzungen und Erweiterungen des Lehrstoffes der übrigen Fächer enthalten.

Schiller weist an dem Beispiele eines bestimmten Lesebuches — desjenigen von Masius — nach, wie so die deutschen Lehrstunden mit Hülfe desselben für die Ergebnisse des anderweitigen Unterrichts zu verwerten sind. Dies wird aber erst dann in wirksamster Weise geschehen können, wenn das zu benutzende Lesebuch mit einem besonderen, realistischen Teile ausgestattet ist, der systematisch im Anschlufs an die verschiedenen Fachgebiete — besonders Geschichte und Geographie kommen hierbei in Betracht — zu bearbeiten wäre. So könnte der deutsche Unterricht in vielen Fällen, namentlich dem geschichtlichen der V und IV, welcher nach unseren obigen Ausführungen mit der lateinischen Lektüre zu verbinden ist, ergänzend und erweiternd zur Seite treten, indem er Partieen, welche die letztere unberücksichtigt lassen mufs, ferner Kulturbilder, geschichtliche Einzelschilderungen, Charakteristiken, poetische Darstellungen zu der gleichzeitig vorgeführten geschichtlichen Periode u. dgl. m. zur Behandlung bringt. Ebenso würde dieses Fach den geographischen Unterricht auf den verschiedenen Stufen zu begleiten und zu unterstützen haben, in der Weise, dafs dasselbe — ebenfalls nach dem Lesebuche — kulturgeschichtliche und naturgeschichtliche Schilderungen, welche charakteristische Züge der im Unterrichte betrachteten Erdteile und Länder veranschaulichen, geographische Landschaftsbilder, geschichtliche oder poetische Darstellungen von Vorgängen, welche sich auf den im Unterricht behandelten Gebieten abspielen, kurz Stoffe mannigfachster Art, welche zur Belebung und Vertiefung des geographischen Unterrichts beitragen, je nach Bedürfnis desselben darzubieten hätte.

Tritt so das Deutsche mit dem anderweitigen Unterricht auf den einzelnen Stufen in mannigfache Berührung, so wird im übrigen vielfach die Behandlung des geschichtlichen Lehrstoffes für die Kombinierung der Unterrichtsfächer mafsgeblich sein, an die namentlich das geographische Lehrpensum möglichst eng anzulehnen ist.

In VI allerdings dürfte es sich empfehlen, den geographischen (heimatkundlichen) Unterricht unmittelbar mit dem naturkundlichen zu einem einzigen Lehrfache zu verbinden. Der naturgeschichtliche Unterricht hat es als seine Hauptaufgabe zu betrachten, das in der Geographie gewonnene Heimatsbild durch Einfügung sogenannter natürlicher Lebensgemeinschaften zu vervollständigen, und schon in VI ist auf die Bildung dieser letzteren Bedacht zu nehmen. Die Vereinigung beider Fächer in der Hand eines Lehrers würde nun verhindern, dafs jedes derselben seinen eigenen Weg geht und so das gemeinsame Ziel verfehlt wird. Daneben wäre es aber die spezielle Aufgabe des deutschen Unterrichts, durch Behandlung von Schilderungen, welche sich auf die heimatliche Natur, auf das Leben in der Heimat beziehen, von Erzählungen, welche sich an Punkte der heimatlichen Umgebung

knüpfen lassen, von Zügen häuslichen Innenlebens u. dgl. m. für die Ergänzung jenes Bildes Sorge zu tragen. Nach diesem Gesichtspunkt würde ein besonderes Lesebuch für die Klasse zu bearbeiten sein. Werke wie: Sach, „Die deutsche Heimat“, Jütting und Weber, „Lehr- und Lesebuch zur Pflege nationaler Gesinnung“, Teil 3 und 4: Heimat und Vaterland; Hermann Wagner, „Entdeckungsreisen in Haus und Hof“ und „Entdeckungsreisen in der Heimat“ enthalten willkommenes Material für diesen Zweck. — So mag das Heimatsbild nach seinen mannigfachen innern und äufsern Beziehungen zum Ausdruck kommen. Die Heimat bildet den ersten Erfahrungskreis des Schülers, mit dessen Bearbeitung deshalb, wie namentlich O. Frick geltend macht, der Unterricht naturgemäfs seinen Anfang zu nehmen hat.

Die dem Zöglinge aus eigener Beobachtung bekannte Rundung des heimatlichen Horizonts führt, nach den verschiedenen Himmelsrichtungen fortgesetzt gedacht, auf die Kugelgestalt der Erde. So schliefst sich am Ende des Jahreskursus in VI noch eine mit Hülfe des Globus zu erzielende Übersicht über die Erdoberfläche an, welche für den geographischen Unterricht der folgenden Klassen die Grundlage bildet. Für Bewältigung dieses Stoffes halte ich bei der Unterstützung, welche hierfür der deutsche Unterricht zu gewähren hätte, 3 Stunden für ausreichend; die von der bisher der Geographie eingeräumten Zahl (2) abzustreichende Lehrstunde würde dem Geschichtsunterricht zuzuteilen sein, welcher für die eingehendere Bearbeitung des Stoffes unter dem kulturgeschichtlichen Gesichtspunkte mehr Zeit erfordert.

Ebenso lassen sich die deutschen Stunden auf Kosten des Religionsunterrichts von 3 auf 4 vermehren. Dies wird um so mehr geschehen können, wenn einerseits der systematische Katechismusunterricht auf eine höhere Stufe verschoben, andererseits der Lehrstoff der biblischen Geschichte, der jetzt auf VI und V beschränkt bleibt, auf eine gröfsere Anzahl von Klassen verteilt wird. So dürfte die Patriarchenzeit schon in der ersten Vorschulklasse zu absolvieren sein. Durch den Einblick in die einfachen, direkt auf dem Familienleben fufsenden Verhältnisse dieser primitivsten Kulturperiode wird der Knabe zugleich schon hier für die kulturhistorische Auffassung der bereits entwickeltere staatliche und soziale Zustände aufweisenden Welt Homers vorbereitet, in die er in VI eingeführt werden soll, und welche ihm dann ihrerseits als Vorstufe für die den folgenden Klassen zufallende Betrachtung der eigentlichen geschichtlichen Zeit des Altertums dient. Auf diese Weise wird die oben bezeichnete Reihenfolge von Stufen um ein weiteres an den Anfang tretendes Glied vermehrt. Vgl. hierzu den Aufsatz von Kohlrausch „Über den Gebrauch des alten Testaments für den Jugendunterricht“ in Willmanns Ausgabe der pädagogischen Schriften Herbarts T. II S. 599. — Der übrige Stoff des alt-

testamentlichen Unterrichts mag sich in VI bewältigen lassen, während die Behandlung der neutestamentlichen Geschichten, welche bisher ausschliefslich der V zufällt, wiederum zwei Jahreskurse, V und IV, für sich in Anspruch nehmen dürfte, sofern es nicht blofs auf Einprägung des Stoffes, sondern auf Herausarbeitung des sittlich-religiösen Gehalts ankommt.

Darin dafs, wie oben angedeutet wurde — und dies gilt für alle diese Klassen gleichmäfsig —, die kulturhistorische Seite der biblischen Geschichte hervorgekehrt wird, liegt die Möglichkeit für den Anschlufs derselben an den profangeschichtlichen Unterricht, und erstere kann also auf diese Weise der Isoliertheit, in der sie sich befindet, entrissen werden. Zu erreichen ist dies, indem, wie es das Willmannsche Werk zeigt, die auf dem einen und dem andern Gebiete sich ergebenden Kulturverhältnisse systematisch einander gegenübergestellt werden. Daneben wird jedoch eine Kombination beider Gebiete auch unter dem ethischen Gesichtspunkte zu erfolgen haben. Die an der Hand der biblischen Geschichte erworbenen sittlichen Begriffe sollen durchgängig zum Mafsstab für Beurteilung der im Profanunterricht hervortretenden Willensverhältnisse gemacht werden, um so in dem Schüler eine einheitliche, auf fort und fort sich schärfender sittlicher Einsicht aufgebaute Weltanschauung zu begründen. Hiermit kommen wir auf dasselbe hinaus, worauf der Herbartsche Gedanke einer „ästhetischen Darstellung der Welt“ abzielte, demzufolge der gesamte Unterricht die sittliche Bildung des Zöglings als seine Aufgabe zu betrachten und zu diesem Zwecke ein Weltbild zu zeichnen hat, aus welchem überall die Grundverhältnisse des Schönen und Guten ansprechen, so dafs die hierdurch wachgerufenen Werturteile eine Macht in der jugendlichen Seele werden, stark genug, um dem Egoismus das Steuer zu entwinden. Wie in sittlicher, so müssen auch in religiöser Beziehung die im biblischen Geschichtsunterricht sich geltend machenden Vorstellungen die Norm abgeben, der sich die übrigen Lehrfächer zu konformieren haben. In Bezug auf die gleichzeitig betriebene Lektüre der alten Schriftsteller kann es hierbei freilich nur darum zu thun sein, die sich auf diesem und jenem Gebiete findenden Grundanschauungen einander gegenüberzustellen. Gerade aber durch den Kontrast werden sich die geläuterten und vertieften Anschauungen des Christentums in um so deutlicherem Lichte abheben. Auf solche Weise dient der Unterricht in der biblischen Geschichte einer „ethischen Konzentration“ des Unterrichts überhaupt. S. hierüber Willmann, Didaktik II S. 192f.

Der Lehrstoff der VI würde sich nach dem Gesagten in folgende Gruppen gliedern: 1. Das Lateinische mit möglichstem Anschlufs an den Geschichtsunterricht. Dazu wird in der angegebenen Weise die biblische Geschichte gezogen. 2. Geographie, Naturkunde, Deutsch und der Gesangunterricht, welcher letztere

hier wie auf den folgenden Stufen in Bezug auf Auswahl der Stoffe möglichst mit dem deutschen Unterricht in Berührung treten mufs. 3. Das Rechnen bleibt hier, wie auch auf den andern Stufen, notwendig mehr oder weniger isoliert, wenn auch ein gewisser Anschlufs sich dadurch herstellen läfst, dafs derselbe seine Aufgaben, soweit dies ungezwungen geschehen kann, aus anderen Unterrichtsfächern (Geschichte, Geographie und Naturgeschichte) entlehnt. Der Zeichenunterricht, der seither mit 2 besonderen Stunden vertreten war, soll nach dem bekannten Gutachten der Schulkommission beseitigt werden und ist auch wohl zu entbehren, wenn nur in den Fächern, welche Gelegenheit hierzu geben, ein sog. malendes Zeichnen gepflegt wird, das die naturgemäfse Vorübung für den eigentlichen Zeichenunterricht bildet. Hierzu bieten der geschichtliche und naturgeschichtliche Unterricht die geeigneten Objekte, z. B. Lanze, Schwert, Schild und Helm der griechischen Helden, Keule des Cyklopen, Dreizack Poseidons; ferner die Umrisse verschiedener Blatt- und Blütenformen u. dergl. m. Vorlagen ersterer Art, welche natürlich z. T. auf Rückschlüssen aus der historischen Zeit, z. T. auf freier Erfindung beruhen müfsten, finden sich bei Willmann. Das Zeichnen tritt auf diese Weise in den Dienst der übrigen Fächer und verliert dadurch seine isolierte Stellung.

In V, um auf diese Stufe überzugehen, fällt dem deutschen Unterricht insofern dieselbe Aufgabe wie in VI zu, als er auch hier die Geographie und Geschichte zu unterstützen hat. In Bezug auf die letztere kommt es namentlich darauf an, durch biographische Darstellungen aus der auf die Zeit der Perserkriege folgenden Periode (Perikles und Alcibiades, Sokrates, Epaminondas und Pelopidas, Alexander d. Gr. und Demosthenes) die Herodotlektüre zu ergänzen. Der geographische Unterricht lehnt sich mit der Durchnahme von Griechenland nebst Vorderasien an die lateinische Lektüre an, schreitet von hier aus zu der Durchnahme der übrigen Teile der Balkanhalbinsel fort und wendet sich (bei Gelegenheit der Behandlung von Darius' Zug ins Skythenland) zur Betrachtung von Rufsland und (im Anschlufs an den Feldzug Alexanders d. Gr.) zu derjenigen Vorderindiens. Wird hierbei zunächst die alte Karte — wenigstens in betreff Griechenlands mufs dies geschehen — zu benutzen sein, so bildet die natürliche Karte das Mittelglied zur Betrachtung der neuen. Der Stoff läfst sich bequem in 1 Stunde absolvieren. Dadurch, sowie durch den Wegfall des Geschichtsunterrichts werden die 2 Lehrstunden erspart, um welche die Stundenzahl auch dieser Klasse zu verringern ist. Der französische Unterricht gewinnt in der Weise Anschlufs an den lateinischen, dafs in der Lektüre ebenfalls Partieen aus Herodot (nach Ricken, Französisches Lesebuch aus Herodot, Verlag bei Velhagen und Klasing) zu Grunde gelegt werden. Der Zeichenunterricht tritt wie in VI mit dem (in der lateini-

schen Lektüre behandelten) Geschichtsstoffe[1]) sowie mit der Naturgeschichte, eventuell auch mit der Geographie in Beziehung und verwendet aufserdem geometrische Objekte zur Pflege der geometrischen Anschauung, weshalb ein besonderer Unterricht für die letztere hinwegfällt. Die bisher hierfür angesetzte Stunde wird dem Deutschen zugelegt. Die Naturgeschichte arbeitet hier wie später in IV weiter an den in VI vorbereiteten Lebenseinheiten, die so stufenweise nacheinander nach der zoologischen, botanischen und mineralogischen Seite ausgebaut werden. Sofern es die Naturgeschichte mit fremdländischen Objekten zu thun hat, schliefst sie sich an den geographischen Unterricht an. — Die gemeinschaftliche Gruppe, welche in V entsteht, ist also: Latein in Verbindung mit Geographie und Französisch neben gelegentlicher Heranziehung des Deutschen.

In IV tritt mit der den deutschen Lehrstunden zufallenden Behandlung kulturgeschichtlicher Stoffe, an welche sich im geographischen Unterricht die Darstellung Deutschlands anzulehnen hätte, ein neues unterrichtliches Zentrum ein. Schiller teilt jene Stoffe der V zu; ich möchte dieselben erst dieser Klasse zuweisen, um nicht den kontinuierlichen Fortschritt in der Behandlung der kulturhistorischen Stufen, wie er oben dargelegt wurde, zu unterbrechen. In IV dienen sie dazu, den in III einsetzenden systematischen Unterricht in der deutschen Geschichte speziell nach ihren christlichen und monarchisch-nationalen Elementen vorzubereiten, während dies, wie schon angedeutet wurde, in allgemeinerer Weise von Seiten des altgeschichtlichen Unterrichts geschieht. Es ist in dieser Beziehung keineswegs gleichgültig, ob der neue Stoff den Schülern völlig unvermittelt dargeboten wird, oder ob sie schon mit einigen grundlegenden Vorstellungen (Apperzeptionskategorieen) ausgerüstet an denselben herantreten.

Die Behandlung von Biographieen aus der deutschen Geschichte, welche ich ebenfalls von V nach IV verlegen würde, läfst sich, wie Schiller zeigt, direkt mit der Behandlung der kulturgeschichtlichen Stoffe im deutschen Unterricht[2]) verbinden,

[1]) Es wäre in der That ein Fortschritt, der beiden Fächern zu gute käme, wenn der Zeichenunterricht von vornherein darauf angelegt würde, den Schülern geeignete Objekte aus der gleichzeitig im Geschichtsunterricht behandelten Kulturperiode zur Anschauung zu bringen. So könnte schon in V eine griechische Säule, ein griechischer Tempel, das griechische Wohnhaus, sowie mancherlei andere Kultur- und Kunsterzeugnisse als Vorlagen benutzt werden, nachdem die elementaren Vorübungen, die schon dieses Ziel im Auge haben müfsten, vorangegangen sind. Ähnlich könnte das Zeichnen in IV seine Objekte aus der römischen Zeit entlehnen. — Hieraus würden sich auch für die neuerdings viel empfohlenen privaten Handfertigkeitsübungen würdige Aufgaben ergeben, indem sie für Modellierung jener Vorlagen (in Pappe oder Gips) zu sorgen hätten.

[2]) Um der Vereinfachung des Lehrplans willen vermeiden wir es, der Behandlung von Biographieen aus der deutschen Geschichte, wie es seither in V geschah, eine besondere Lehrstunde einzuräumen, und weisen dieses

dergestalt, dafs eine Reihe von Zeitbildern entsteht. Ich würde mich jedoch hierbei auf drei einzelne, sich besonders scharf abhebende Epochen beschränken, von denen die erste das germanische Altertum, die zweite das ritterliche Mittelalter, die dritte endlich die Neuzeit zu umfassen hätte. Wir stellen im folgenden die hauptsächlichsten Stoffe, welche für diesen Zweck zu benutzen wären, zusammen und legen dabei das Lesebuch von Hopf und Paulsiek Teil I, Abt. 1—3 zu Grunde, während zugleich einzelne aus anderen Sammlungen entlehnte Stücke zur Ergänzung herangezogen werden mögen. Für die Zeichnung des ersten Bildes bieten sich etwa folgende Stoffe dar: Der germanische Urwald; Die alten Deutschen im ersten Jahrhundert nach Christo; Altdeutsche Kampfspiele (alle drei in der Ausgabe für IV); ferner „Im Hause der alten Deutschen" (aus dem oben erwähnten Buche von Jütting und Weber) und hierzu als Anschauungsmittel für diese Zeit: Germanisches Gehöfte nach Lehmann, Kulturhistorische Bilder (Verlag von Wachsmuth in Leipzig). Hieran reiht sich sodann die Schilderung des Kampfes der Römer mit den Cimbern und Teutonen sowie der Schlacht im Teutoburger Walde (Erinnerung an das Denkmal im Teutoburger Walde) nebst Charakteristik und Lebensbild des Arminius und (im Gesangunterricht) das Lied „Als die Römer frech geworden". — Zur Veranschaulichung des ritterlichen Mittelalters dient zunächst die Biographie Friedrich Barbarossas; hierzu ist der Aufsatz von Stacke (V) zu benutzen, der durch das Gedicht von Rückert (ebenfalls in V) eingeleitet wird, sowie der weitere Aufsatz „Das Mainzer Reichsfest im Mai 1184" (IV). An diese Stücke schliefsen sich das Gedicht „Schwäbische Kunde" (aus VI zu wiederholen) und andere auf die Zeit des Rittertums bezügliche Stoffe, wie „Lied eines alten schwäbischen Ritters" (IV), „Der reichste Fürst", „Landgraf Ludwig der Eiserne" und „Die Rache" (die letzten drei aus V); vielleicht auch noch (um einen Blick auf das Fehdewesen zu werfen) „Harras, der kühne Springer" (IV). Endlich und vorzugsweise gehört hierher die Nibelungensage, welche (soweit sie den Inhalt des Nibelungenliedes bildet) trotz des einer früheren Zeit entlehnten Stoffes nach ihren wesentlichen kulturgeschichtlichen Zügen den Charakter dieser Periode aufweist. Dazu als Anschauungsmittel die Darstellungen der Ritterburg, des Rittersaals und Tourniers nach dem oben bezeichneten Werke. Zur Illustration des mittelalterlichen Sängertums eignet sich Goethes Lied „Der Sänger" (für die Gesangstunde). Vgl. das soeben erwähnte Bild „Im Rittersall". Als Probe aus der Poesie der Zeit kann das Gedicht Walthers von der Vogelweide „Hütet eurer Zungen" in der Übersetzung von Simrock (IV) und ferner dessen „Deutschland über alles", in der Übersetzung von Kinkel, herangezogen werden.

Pensum dem Deutschen zu, welchem demzufolge eine Unterrichtsstunde zuzulegen sein wird. S. hierüber weiter unten.

Das auf die neueste Periode bezügliche Bild würde Schilderungen aus den ruhmvollen Kriegen von der Zeit Friedrichs des Grofsen an bis auf die Kaiser Wilhelms I., namentlich aus denen der jüngsten Zeit, welche zur Wiederaufrichtung des deutschen Reiches geführt haben, enthalten müssen. Hieran wäre ein kurzer Hinweis auf die politischen Einrichtungen des letzteren zu knüpfen, um den Schülern eine vorläufige Orientierung über die Verhältnisse des modernen Staatslebens zu bieten, bevor sie an der Hand des Geschichtsunterrichts der folgenden Klassen in die historische Entwicklung und somit in eine sich vertiefende Auffassung derselben eingeführt werden. Anzuschliefsen hätten sich sodann in ähnlicher Weise, wie dies oben in Bezug auf die alte und mittelalterliche Periode gezeigt wurde, die mancherlei historischen Gedichte und Lebensbilder des Lesebuches, welche sich auf die Neuzeit beziehen. Die hierher gehörigen Stoffe würden in zwei Gruppen zu gliedern sein, von denen die erste Friedrich den Grofsen und zwar einerseits im Frieden, andererseits — und dazu kommen die auf die Gestalten seiner grofsen Generale gehenden Darstellungen in poetischer und prosaischer Form — im Kriege vorzuführen hat. An geschichtlichen Stoffen wird für diese Gruppe in erster Linie „Friedrichs des Grofsen Sieg bei Rofsbach" (aus der Ausgabe für V) in Betracht kommen. Die andere Gruppe müfste aufser den Lebensbildern der beiden verstorbenen Kaiser in Verbindung mit den an deren Person anknüpfenden Gedichten und Anekdoten eine Schilderung der hervorragendsten Waffenthaten der Kriege von 1864 und 1870/71, vorzugsweise des letzteren, so der Siege von Gravelotte und Sedan, nebst den auf diese wie auf den Krieg überhaupt bezüglichen Gedichten, und endlich eine Vorführung des feierlichen Aktes der Kaiserkrönung (angeschlossen an das betr. Bild von Lehmann) umfassen. Auffallender Weise fehlen in unserm Lesebuch fast ganz Darstellungen aus dieser Zeit, die doch dem Knaben vor allem zur Anschauung gebracht werden mufs. An solchen wären nur die beiden Gedichte „Die Trompete von Vionville" und „Die Rosse von Gravelotte" (beide in V) zu nennen. Aufzunehmen wären hier endlich auch die Gedichte, welche ihren Stoff aus dem früheren Kampfe gegen denselben Feind entlehnen, diejenigen aus der Zeit der Befreiungskriege.

An die übrigen Lebensbilder der geschichtlichen Persönlichkeiten, welche in IV zu behandeln sind, lassen sich noch mancherlei Gedichte und Prosastücke anschliefsen, welche einzelne Züge aus dem Leben und Charakter derselben oder auch aus deren Zeit beibringen; diese scheinen mir aber nicht reichhaltig genug, um dem Schüler ein auch nur einigermafsen deutlich ausgeprägtes Zeitgemälde vor Augen zu stellen.

Der geographische Unterricht der Klasse knüpft an den der VI an und hat das dort gewonnene Bild der engeren Heimat zu

dem des Vaterlandes zu erweitern. An die Betrachtung Deutschlands reiht sich sodann diejenige Österreich-Ungarns an, zu dem mancherlei Fäden geschichtlicher und politischer Art hinüberführen. Im übrigen folgt der geographische Unterricht dem Gange des geschichtlichen. So werden im Anschlufs an die der lateinischen Lektüre zu Grunde gelegte römische Geschichte Italien, Spanien und die westlichen Teile der Alpen (die beiden letzteren gelegentlich der Lektüre von Hannibals Zug nach Italien) behandelt. Geschieht dies zuerst an der Hand der alten Karte, so wird der nachfolgende Übergang zur neuen dem Schüler um so weniger störend sein, je deutlicher ihm die natürlichen Verhältnisse des betr. Landes vorschweben. Das Eingehen auf die Kriege von 1864 und 1870/71 (s. oben) leitet ferner unmittelbar auf die Betrachtung von Dänemark und Frankreich hin. Der rühmliche Aufschwung Deutschlands in jüngster Zeit führt auch auf den Erwerb des bedeutenden Kolonialbesitzes in Afrika. So mag sich schliefslich noch die geographische Vorführung dieses letzteren anreihen, womit zugleich der Ausgangspunkt für die Behandlung des ganzen übrigen Erdteils gegeben ist[1]).

Um die enge Verbindung zwischen der in den deutschen Stunden zu absolvierenden Geschichte und dem geographischen Unterricht aufrecht zu erhalten, wird die Möglichkeit geboten werden müssen, dafs beide Lehrfächer, welche ohnehin in einer Hand zu vereinigen sind, gelegentlich in einander übergreifen. Dergleichen Mafsnahmen sind doch nicht ganz zu umgehen, wenn ein einheitlicherer Unterrichtsbetrieb und damit ein nachhaltigeres Interesse der Schüler am Gegenstand angestrebt werden soll.

Dem lateinischen Unterricht, der nach dem Vorstehenden zu einem Teil des geographischen in Beziehung tritt, wird man daneben den französischen durch Behandlung des gleichen Lektürestoffes — in diesem Falle also der römischen Geschichte — annähern können. Soll in der That, was ersteren betrifft, die

[1]) Für Durchnahme der einzelnen geographischen Partieen gilt im allgemeinen die Regel, dafs diese in der Reihenfolge in den Unterricht eintreten, in welcher durch den Gang der Geschichte das Interesse auf sie hingelenkt wird. Nach diesem Gesichtspunkte würde jedoch der geographische Lehrstoff teilweise allzuweit hinausgeschoben werden müssen. Aus Zweckmäfsigkeitsgründen ist hier deshalb nach einer anderen Art der Anknüpfung gesucht. Deutschland soll — das ist der Zweck dieses Verfahrens — möglichst den Mittelpunkt bilden, von dem die Betrachtung der Fremde auszugehen hat, und von dem und nach dem fortgesetzt verbindende Fäden hinüberzuziehen sind. So werden denn auch später (in III) die unter den europäischen Ländern noch übrig bleibenden im Anschlufs an — direkt oder indirekt — in die deutsche Geschichte eingreifende Bewegungen zu behandeln sein, nämlich Skandinavien gelegentlich der Darstellung des dreifsigjährigen Krieges, Belgien und Holland gelegentlich derjenigen des Abfalls der Niederlande und endlich England, in Verbindung mit der Vorführung des siebenjährigen Krieges, bezw. der Befreiungskriege, einer Zeit, die es zum ersten Male mit Deutschland in nähere Berührung treten läfst.

Lektüre auf Kosten des grammatischen Betriebes durchaus in den Vordergrund treten, dergestalt, dafs sie die dem Gegenstande gewidmete Stundenzahl vorwiegend für sich in Anspruch zu nehmen hat, so mag demselben unbedenklich eine Stunde abgestrichen werden, die dem Deutschen zuzuteilen ist. Dagegen ist es wiederum Sache des letzteren, den in der lateinischen Lektüre behandelten geschichtlichen, wie auch den geographischen Stoff im Anschlufs an Aufsätze, die das Lesebuch in geeigneter Auswahl aufzunehmen hat, zu ergänzen, wenngleich auf dieser Stufe auch die französische Lektüre dem Geschichtsunterricht schon einige Dienste zu leisten vermag. Durch den Wegfall besonderer für dieses Fach angesetzter Lehrstunden wird die Stundenzahl eingebracht, um welche auch diese Klasse entlastet werden soll.

Die Gruppierung der Lehrfächer gestaltet sich hiernach in IV folgendermafsen. Der lateinische Unterricht tritt in möglichst enge Berührung mit dem französischen und übernimmt mit diesem der Hauptsache nach die Aufgabe des geschichtlichen, während er zugleich für einen Teil des geographischen den Ausgangspunkt bildet. Das Deutsche vereinigt sich mit dem geographischen Unterricht, soweit sich derselbe mit Deutschland beschäftigt, zu dem Resultate, dieses zur allseitigen Darstellung zu bringen, und gewährt seinerseits die Anknüpfung für die Behandlung des übrigen geographischen Pensums. Das Zeichnen hat sich wie in den früheren Klassen möglichst mit dem geschichtlichen, naturkundlichen und geographischen Unterricht in Verbindung zu setzen. Für das Rechnen werden sich nur noch selten nach anderen Unterrichtsgebieten Fäden hinüberziehen lassen, und für die Geometrie finden sich überhaupt keine naturgemäfsen Berührungspunkte mit den übrigen Lehrfächern[1]), aufser mit dem Zeichnen der Vorklasse, der die anschauliche Auffassung der geometrischen Figuren und der elementarsten Verhältnisse derselben vorbereitet hat und an den nunmehr anzuknüpfen ist.

Wir haben im Vorstehenden das Deutsche bisher nur auf die Unterstützung hin betrachtet, welche dasselbe vornehmlich dem geschichtlichen Unterricht durch Behandlung geeigneter Stücke historischen und kulturhistorischen Inhalts leisten kann. Bei Schiller erscheint das Deutsche, insofern er fast ausschliefslich auf die Bearbeitung kulturhistorischer Stoffe Rücksicht nimmt, sogar völlig in den Dienst des Geschichtsunterrichts gestellt. Bei diesem Verfahren würde aber in dem Geiste des Zöglings der historische Vorstellungskreis eine zu einseitige Ausbildung erhalten. Es müssen daher — und hiermit fällt dem deutschen Unterricht

[1]) Desto mehr ist dieselbe — namentlich in ihren Anfängen — darauf hingewiesen, Anknüpfungspunkte in dem sinnlichen Erfahrungskreise aufzusuchen, dessen Objekte sie nach ihren formalen Verhältnissen zu betrachten hat. So könnte die Geometrie in allgemeinem Sinne als „Grammatik der Natur" bezeichnet werden.

eine besondere Aufgabe zu — nicht minder Stoffe allgemein menschlichen und sittlichen Gehalts zur Behandlung kommen, um dem kindlichen Geiste auch nach dieser Seite hin fruchtbare Nahrung zu bieten. Zudem haben Stoffe dieser Art durch unsere bisherigen Lesebücher eine allgemeine Verbreitung gefunden und sind so ein gemeinsamer Schatz der deutschen Jugend, eine Art „Lehrgut" geworden, das nicht verloren gehen darf. Es wird nur darauf ankommen, dieselben der Vereinzelung zu entreifsen, damit auch hier nach dem Herbartschen Worte „der Gewinn des Einzelnen durch die allgemeine Verbindung aufgefangen und erhalten werde". Zu diesem Zwecke werden sie durchgängig je nach ihrer Verwandtschaft unter sich zu gröfseren, möglichst geschlossenen Gruppen zu vereinigen sein.

Sache dieses dritten und letzten Teiles unserer Ausführungen soll es nun sein, für die unteren Klassen, welche wir auch hier in erster Linie im Auge haben, eine derartige Gruppierung der Lesestoffe zu versuchen. Und zwar wird die Auswahl etwas reichlicher zu treffen sein, damit dem Geschmack und Bedürfnis der einzelnen Lehrer einiger Spielraum bleibt. Hierbei schliefsen wir uns, um etwas direkt für die Praxis Verwendbares zu liefern, wie oben, an das am weitesten verbreitete Lesebuch von Hopf und Paulsiek an; nur einzelne Stoffe — und auch die für den Gesangunterricht bestimmten waren hierbei zu berücksichtigen — sind ergänzungsweise aus andern Sammlungen herangezogen. Bietet eine einzelne Stufe nicht die hinreichende Zahl an gleichartigen Stoffen, um eine zusammenhängende Gruppe zu bilden, so mögen mehrere Stufen, in diesem Falle also VI—IV, gemeinsam behandelt werden. Natürlich sind die Stoffe nicht in der hier gegebenen Reihenfolge vorzunehmen; vielmehr wird zuerst jeder derselben für sich betrachtet und dann erst — vielfach sogar erst auf der folgenden Klassenstufe — mit den andern, verwandten Inhalts zusammengefafst. Auch mag die im Nachstehenden getroffene Anordnung keineswegs die einzig mögliche sein. In vielen Stücken kreuzen sich verschiedene Ideeen, und es lassen sich somit mancherlei Beziehungen hin und wieder knüpfen, ein Umstand, der es bedingt, dafs sie unter einem mehrfachen Gesichtspunkte herangezogen werden können, wie sich denn auch mannigfache verbindende Fäden nach anderen Unterrichtsgebieten hinüberführen lassen. Hier handelt es sich um nichts weiter als einen Versuch, auch diesem Teile des Unterrichts etwas mehr Einheitlichkeit zu geben, wozu die an unserer Anstalt bestehende Einrichtung eines die Klassen VI—IV umfassenden Turnus Gelegenheit bot.

Hierbei wird zugleich Bedacht darauf zu nehmen sein, die deutschen Stilübungen — die schriftlichen (Aufsätze) sowohl wie die in Zukunft noch mehr als bisher zu pflegenden mündlichen — in engsten Anschlufs an den Lesestoff zu bringen. Dieselben

haben nicht blofs den Zweck, die Schüler im Gebrauch des sprachlichen Ausdrucks zu fördern, sondern ebenso sehr, sie den in den Lesestücken liegenden Gedankengehalt selbständiger sich aneignen zu lassen.

Schon an dieser Stelle mögen ein paar Bemerkungen über die Art dieser Übungen Aufnahme finden. Die gewöhnlichste Form derselben in den unteren Klassen besteht darin, dafs der Lehrer den Schülern eine kleine Geschichte vorerzählt und so lange wiederholen läfst, bis jene sie sich soweit eingeprägt haben, um sie zu Hause niederschreiben zu können. Erscheint dieses Verfahren auch als erste Anleitung für den schriftlichen Gebrauch der Sprache an sich nicht unzweckmäfsig, so ist doch die Arbeit der Schüler hierbei eine überwiegend mechanische, da dieselben ja am besten ihrer Aufgabe genügen, wenn sie den vorgetragenen Stoff möglichst wörtlich reproduzieren. Anders, wenn ihnen nur der Stoff gegeben, die Gestaltung desselben aber ihrer mehr oder weniger selbständigen Bethätigung überlassen wird. So z. B. wenn die Schüler bei Behandlung des Liedes vom braven Mann die Aufgabe gestellt erhalten, die in dem Gedichte geschilderte Begebenheit als Bericht eines Augenzeugen darzustellen, oder wenn an die Durchnahme des weiteren Gedichtes „Drei Bitten", in welchem der Inhalt des Briefes Gelimers an seinen Überwinder Pharas im wesentlichen enthalten ist, das Thema geknüpft wird, eben diesen Brief in wörtlicher Rede auszuführen. Schwieriger gestaltet sich schon z. B. eine Übung, welche darauf hinausläuft, nach Besprechung des Gedichts „Der Wilde" eine Beschreibung der Hütte des Huronen nach den sich zerstreut darin findenden Angaben zu liefern. — Aufgaben dieser Art enthalten für die Knaben ein gewisses Problem, dessen Lösung sie mit weit gröfserem Interesse, zugleich auch Erfolge für ihre geistige Schulung unternehmen, als wenn von ihnen die blofse Wiedergabe dessen gefordert wird, was ihnen als etwas schon Fertiges geboten worden ist. Es versteht sich übrigens von selbst, dafs die Bearbeitung von dergleichen Aufgaben nicht ohne wesentliche Hülfe von Seiten des Lehrers geleistet werden kann[1]). Gleichwohl entwickeln die Schüler bei diesen eine gröfsere Selbstthätigkeit, als bei denen der zuerst angedeuteten Art. — Eine Anzahl solcher sich an den Lesestoff anlehnenden Aufgaben, wie sie übrigens schon längst, namentlich von Kehr (Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke) in die Unterrichts-

[1]) Hierbei würde der „darstellende Unterricht" am Platze sein, welcher darin besteht, dafs der Stoff bezw. Text des zu behandelnden Themas nicht gegeben, sondern in gemeinsamer, die Form der Unterredung während der Arbeit zwischen Lehrer und Schülern gewonnen und sodann von den letzteren in fortlaufender Rede zusammengefafst wird (nach Rein). Ein Beispiel für die Vorbereitung eines Aufsatzes nach diesem Verfahren bietet Heidingsfeld mit Verwendung der Lessingschen Fabel „Der sterbende Löwe" in den Lehrproben H. 10 S. 33.

praxis eingeführt sind, finden sich im Nachstehenden an Ort und Stelle beigefügt. Nach ihrer Schwierigkeit mögen dieselben auf die verschiedenen Klassenstufen verteilt werden. Natürlich ist es keineswegs ausgeschlossen, Themen auch aus anderen Unterrichtsgebieten, wie aus denen der Geschichte und Naturgeschichte zu entnehmen. Vielmehr liegt es im Interesse einer vielseitigen Übung, dafs die Aufgaben der einen und der andern Gattung mit einander abwechseln.

Sollen bei der Behandlung der Lesestoffe die Formalstufen zu Grunde gelegt werden — ein Verfahren, welches das fruchtbarste Hülfsmittel darstellt, um den in denselben sich ausprägenden geistigen Gehalt herauszuarbeiten —, so würden die bezeichneten Übungen mit der Anwendungsstufe zusammenfallen, wogegen die Einreihung der einzelnen Stoffe in eine zusammenhängende Gruppe der Stufe der Zusammenfassung (des Systems) entspräche. Um Zeit für stärkere Betonung der inhaltlichen Seite des deutschen Unterrichts, wie wir sie hier ins Auge fassen, zu gewinnen, wird es, da der oben gedachten Vermehrung der für diesen Gegenstand bestimmten Stundenzahl eine entsprechende Erweiterung der zu absolvierenden Aufgaben gegenübersteht, erforderlich sein, regelmäfsiger als bisher wohl üblich war, die häusliche Arbeitszeit für diesen Zweck heranzuziehen. Dies wird aber auch sehr wohl angänglich sein, wenn die häusliche Arbeit durch Beschränkung des grammatischen Pensums und der sich daran anschliefsenden schriftlichen Aufgaben im Lateinischen erleichtert wird; nur müfste die häusliche Lektüre durchgängig in enge Beziehung zu dem in der Klasse behandelten Stoff gesetzt und demgemäfs daraufhin eingerichtet werden, dafs die Schüler die im Unterricht angesponnenen Fäden für sich zu Hause weiter zu verfolgen hätten. Bei dieser Gestaltung würde die Lektüre deutscher Lesestücke eine durchaus angemessene und fruchtbare Form der häuslichen Aufgaben sein, und die Mehrzahl der Prosastücke wird deshalb hierfür Verwendung finden können.

Mehr Raum für die Absolvierung dieses Materials liefse sich vor allem freilich dadurch gewinnen, dafs der bezeichnete Unterrichtsbetrieb noch durch die III b fortgeführt würde, wo zugleich die in IV begonnene Liviuslektüre und der sich daran anlehnende Unterricht in der römischen Geschichte zum Abschlufs zu bringen wäre. Den deutschen Stunden fällt nach den obigen Darlegungen ein Teil des Unterrichts in der deutschen Geschichte zu, und der systematische Betrieb des letzteren liefse sich um so mehr auf eine spätere Klassenstufe (bis III a) verschieben, wenn derselbe, wie es auch schon aus praktischen Gründen zu wünschen sein dürfte, bis zur II b fortgesetzt würde. Unter dieser Voraussetzung bietet sich zugleich die Möglichkeit einer Entlastung der Klasse, und zwar wiederum ohne wesentliche Beeinträchtigung des anderweitigen, namentlich des lateinischen Unterrichts, der gerade auf

den grundlegenden Stufen eine beträchtlichere Verminderung der Stundenzahl schwerlich ohne Gefahr für die Gründlichkeit erfahren dürfte. Denn auch wenn die Lektüre durchaus in den Vordergrund zu treten hat, so ist doch auch für diese, wie Schiller mit Recht hervorhebt, „Zeit“ erforderlich, zumal sofern sie mehr als bisher einer anschaulichen Kenntnis antiken Lebens dienstbar gemacht werden soll.

Wir suchen nun im folgenden die gesamten Lesestoffe der drei unteren Klassen, soweit sie nicht speziell kulturgeschichtlichen Charakters und demgemäfs unserm obigen Vorschlage zufolge dem Geschichtsunterricht in IV anzuschliefsen sind, gruppenweise zusammenzufassen. Hierfür wird der Gesichtspunkt der Herbartschen Interessen zu Grunde gelegt werden können, und zwar kommt für unsern Zweck speziell das natürlich-ästhetische, sympathetische, soziale und religiöse Interesse in Betracht. Um aber an geläufigere Begriffe anzuknüpfen, gehen wir daneben auch von einem andern Einteilungsprinzip aus, demzufolge die Stoffe sich nach den Gesichtspunkten: Natur, Menschenleben und sittlich-religiöses Gebiet (auch die Stoffe sittlichen Gehaltes sind hierherzuziehen) gruppieren sollen. Die hierbei gebrauchten, z. T. abstrakten Überschriften dienen nur zur systematischen Durchführung der Gliederung des Ganzen und haben für den Unterricht keine Bedeutung. Über die Behandlung und Verbindung der einzelnen Stoffe finden sich, wo dies nötig erschien, an Ort und Stelle ein paar kurze Bemerkungen eingestreut.

A. Naturstoffe.

Hierher gehören Gedichte und Prosastücke, welche Naturanschauungen im poetischen Gewande vorführen oder die durch dieselben geweckten Stimmungen und Betrachtungen zum Ausdruck bringen. Wir teilen dieselben in folgende Gruppen:

I. Stoffe, welche die Natur als Ganzes veranschaulichen, und zwar

a) zu verschiedenen Jahreszeiten[1]; hier nur im Frühling und Winter.

α) im Frühling:

1. „Mailied“ von Vofs (aus der Ausgabe für VII heraufzunehmen). 2. „Im Sommer“ von P. Gerhardt (V). Als Übung hierzu: Schilderung einer Naturlandschaft in der schönen Jahreszeit (nach 1, V. 1—3; bezw. 2, V. 2—8). Ferner Schilderung eines bestimmten Punktes aus der heimatlichen Umgebung des Schülers. Für den Gesang ist namentlich 1 geeignet.

[1] Die Behandlung von Stoffen dieser Art wird im allgemeinen an die betreffende Jahreszeit angeschlossen werden. Gleichwohl sind sie hier zu einer besonderen Gruppe vereinigt.

β) im Winter:

1. „Winterlied“ von Hebel (VI). Aufgabe: Schilderung einer Winterlandschaft nach diesem Gedicht. 2. „Der Winter“ von Hirschfeld (nach Gottesleben, Deutsches Lesebuch für Mittelschulen): ausführlichere Schilderung der Winternatur. 3. „Die Sprache des Winters“ nach Normann (ebendort): Betrachtungen über die winterliche Jahreszeit. 4. „Lied hinter'm Ofen zu singen“ von Claudius (VI, zugleich für die Gesangstunde): Ausdruck humorvoller Winterstimmung. Aufgaben: Schilderung des Winters ohne die hier gebrauchte Form der Personifikation; der Winter, ein rechter Mann und gestrenger Herrscher.

b) Zu verschiedenen Tageszeiten. 1. „Der Morgen“ von Hebel (VI). 2. „Abendlied“ von Claudius (V). Als Aufgabe zu letzterem: Schilderung einer Abendlandschaft. Als Stoffe für den Gesangunterricht würden sich anreihen lassen: Goethes Nachtlied („Über allen Wipfeln ist Ruh'“) und Kreuzers Abendchor („Schon die Abendglocken klangen“).

II. Stoffe, welche einzelne Gegenstände aus der belebten und unbelebten Natur behandeln. Die hierher gehörigen Stoffe lassen sich unter dem Gesichtspunkt von Lebensgemeinschaften zusammenfassen. Hier nur zwei solcher Gruppen unter dem Gesichtspunkt:

a) Hof und Garten. 1. „Die Einkehr“ von Uhland (VI): Personifikation des Apfelbaums (zugleich für die Gesangstunde); 2. „Der Kirschbaum“ von Hebel; 3. „Der Pflaumenbaum“ von Bone (beide in V); 4. „Der Sperling“ von Walther (nach dem oben genannten Werke von Jütting und Weber); 5. „Der Sperling und seine Jungen“ von den Br. Grimm (V); 6. „Die Schwalbe“ von R. Meyer (V); 7. „Die Nachtigall“ von Brehm (bei Gottesleben); 8. „Die Schnecke“ von Pfeffel (bei Jütting und Weber); 9. „Der Maulwurf“ von Rückert; 10. „Frühlingsgarten“ von Goethe (beide bei Jütting und Weber).

b) Flur und Wald. 1. „Das Korn erzählt seine Lebensgeschichte“ von unbekanntem Verfasser (bei Jütting und Weber); 2. „Betrachtungen am Kornfelde“ von H. Wagner (nach dem citierten Werke); 3. „August“ von Reinick (bei Jütting und Weber); 4. „Heidenröslein“ von Goethe (für die Gesangstunde); 5. „Das Lied von der Lerche“ von Seydl (V); 6. „Die Lerche“ von H. Wagner; 7. „Der Berg“ von H. Weber (nach Jütting und Weber); 8. „Das Leben im Gestein“ von Gude (bei Gottesleben); 9. „Wie die Quelle entsteht“ von H. Wagner; 10. „Die Flüsse“ von F. W. Hoffmann (VI); 11. „Ein Frühlingsausflug in den Buchenwald“ von H. Wagner; 12. „Der Bäume Gedanken“ von Stöber (IV); 13. „Ein wahres Waldmärchen vom Eichbaum“ von H. Wagner; 14. „Das Moos“; 15. „Das Eichhörnchen“; 16. „Der Specht“ alle drei von demselben; 17. „Das Reh“ von Kaup; 18. „Der weiſse Hirsch“ von Uhland (für den Gesangunterricht); 19. „Leben und Treiben der Ameisen“ von Taschenberg (bei Gottesleben);

20. „Der Rabe und der Fuchs“ von Luther (V); 21. „Kampf einer Kreuzotter mit einem Vogel“ von Mücke (bei Jütting und Weber); 22. „Der Wolf und der Mensch“ von den Br. Grimm (VI); 23. „Das Kind und die Wölfe“ von Jacobs (ebendort). Ist hier schon von den Tieren, welche die natürliche Schöpfung beleben, die Rede, so folgen jetzt (in besonderer Gruppe):

III. Stoffe, welche Menschen darstellen, die ein frisches, frohes Naturleben führen, und zwar auf ganz verschiedenen Gebieten. 1. „Des Knaben Berglied“ von Uhland (VI), zugleich für den Gesangunterricht. Im Anschlufs hieran: 2. „Das Leben der Geifsbuben auf den Alpen“ von Tschudi (ebenfalls in VI). Die krafs realistische Schilderung giebt die Kehrseite für das Leben des Hirtenknaben wieder; auch diese kommt jedoch darauf hinaus, dafs der Hirtenknabe trotz aller Mühsale und Entbehrungen seiner Lebensweise stolz und froh auf die besser situierten Bewohner der Ebene hinabblickt. Hierzu als Aufgabe: „Der Geifsbub'“ nach Gude, Erläuterungen III S. 258. 3. „Der kleine Hydriot“ von W. Müller. Als Aufgabe: Schilderung des Lebens des Schifferknaben (in der Reihenfolge von Scenen, die das Gedicht vorführt, und mit Verwendung der dritten statt der ersten Person); 4. „Der Schütz“ von Schiller (beide in VI; letzteres zugleich für die Gesangstunde); 5. „Der Tag eines Jägers“ von Falkmann (IV) in Verbindung mit: 6. „Im Wald' und auf der Heide“ von Bornemann (wiederum für den Gesangunterricht). Als Aufgabe zu 5: Bericht über den Besuch bei einem Förster (eventuell in Briefform). 7. „Wanderlied“ von Rückert (IV). Hierzu 8. „Der frohe Wandersmann“ von Eichendorff und 9. „Der Mai ist gekommen“ von Geibel (beide für die Gesangstunde). Als Aufgabe mag sich noch anreihen: Bericht über einen Spaziergang, in Briefform.

B. Stoffe aus dem Menschenleben.

An dieser Stelle werden Stoffe zu berücksichtigen sein, welche zur Pflege des sympathetischen und sozialen Interesses dienen,

I. im aktiven Sinne und zwar

a) im Verhältnis zu den nächsten Angehörigen: Beweise von Liebe, Treue und Aufopferung.

1. „Rittmeister Kurzhagen von Pustkuchen-Glanzow“ (bei Kehr, in dem oben erwähnten Buche). Aufgaben: Bericht Ziethens über den Beweis von Kindesliebe an König Friedrich d. Gr.; Charakteristik Kurzhagens. 2. „Belohnung kindlicher Liebe“ von demselben (VI). Aufgabe: Der Brief, in welchem der Edelknabe seiner Mutter über den Vorfall berichtet. 3. „Der Löwe zu Florenz“ von Bernhardi (ebenfalls in VI). Aufgabe: Erzählung der Begebenheit in Form eines Briefes. 4. „Das Erkennen“ von Vogl; 5. „Die gute Mutter“ von Hebel. Aufgabe: Ein Beispiel von Mutterliebe nach einer dieser Schilderungen; vgl. die besorgte Mutter

nach „Das Kind und die Wölfe" (s. oben). 6. „Koriolan" von Nösselt (alle drei in V). Aufgabe: Erzählung der Geschichte mit Hervorhebung der Pietät des Römers gegen seine Mutter, der er die Rache an seinen Feinden, die Befriedigung seines Ehrgeizes, ja seine Existenz opfert. 7. „Das Licht der treuen Schwester" von Müllenhoff (bei Jütting); 8. „Das Lied der Freundschaft" von Dach (für den Gesangunterricht); 9. „Der treue Stallmeister" von Bäfsler (V).

b) im Verhältnis zu den Mitmenschen überhaupt: Beweise von Fürsorge und Aufopferung für andere, auch Teilnahme an fremdem Glück und Unglück, Wohlthätigkeit und Gastlichkeit u. dgl. m.

1. „Das brave Mütterchen" von Müllenhoff (VI). Hieran ist unmittelbar anzureihen: 2. „Das Lied vom braven Mann" von Bürger (IV). Aufgaben: Schilderung der Situation des Gedichts; Charakteristik des braven Mannes; die That desselben von einem Augenzeugen erzählt; Darstellung der Begebenheit in indirekter Rede; Vergleich der That des Mütterchens und des Bauersmannes. 3. „Der Lotse" von Giesebrecht (ebenfalls in IV. Als Aufgabe: Der brave Lotse (s. bei Gude II S. 163). 4. „Der Wilde" von Seume (V). Aufgabe: Beschreibung der Hütte, der Lebensweise des Wilden; Charakteristik desselben, wie auch des Europäers; grofsmütige Handlungsweise des Wilden; der Wilde erzählt den Seinigen die Begegnung mit dem europäischen Pflanzer[1]). 5. „Das fremde Kind" von Hebel (VI); 6. „Das Krankenbett" von Jacobs (V); 7. „Des Vaters Segen baut den Kindern Häuser" von Schubert und 8. „Einladung" von Knapp (beide in IV).

---

[1]) Das Gedicht eignet sich vorzugsweise um zu zeigen, wie der Unterricht vermittelst der „psychologischen und ethischen Vertiefung" dem Schüler einen Einblick in die mannigfaltigen psychischen Zustände und Willensverhältnisse und dadurch eine Bereicherung seines eigenen Innenlebens zu bieten vermag, indem er ihn den vorliegenden Stoff gleichsam durchleben läfst. So wird der Schüler sich zuerst die frohe Stimmung zu vergegenwärtigen haben, welche den Wilden erfüllt, als er nach Erledigung seiner Geschäfte den Heimweg antritt. Dann mufs er wieder die mit Bitterkeit gepaarte Niedergeschlagenheit nachempfinden können, die jenen überfällt, sobald er infolge der schnöden Abweisung von Seiten des Europäers seine Wanderung trotz Sturm und Regen fortzusetzen gezwungen ist. Er mufs sich in den zwischen Furcht und Hoffnung schwankenden Seelenzustand zu versetzen vermögen, in welchem die Daheimgebliebenen den durch das Unwetter Gefährdeten zurückerwarten, und endlich mufs ihm die hartherzige Handlungsweise des Pflanzers sowie das Gefühl der Beschämung, das diesem schliefslich angesichts der Grofsmut des Feindes überkommt, deutlich vor die Seele treten. In ähnlicher Weise wird der Unterricht auch an anderen geeigneten Stellen Anlafs nehmen, die zu Grunde liegenden psychologischen und ethischen Verhältnisse klarzulegen. — Indem bei diesem Verfahren durchgängig, wo es auf Beurteilung der Sinnes- und Handlungsweise der Menschen ankommt, ein ethischer Mafsstab angewandt wird, kann dasselbe im Sinne der schon oben erwähnten Herbartschen „ästhetischen Darstellung der Welt" fruchtbar gemacht werden.

c) einer gröfseren Gemeinschaft gegenüber. Hierher fallen die Stoffe patriotischen Charakters. Wir teilen dieselben ein in

α) solche, die das Verhältnis zum Landesherrn behandeln.

1. „Mittwoch-Nachmittag" von Fröhlich. Aufgaben: Bericht eines der beteiligten Knaben über die Begebenheit: desgleichen seitens eines unbeteiligten Zuschauers. — Welche Eigenschaften treten an der im Gedichte gezeichneten Gestalt des grofsen Königs hervor? 2. „Ein Königswort" von Blomberg. 3. „Belohnung kindlicher Liebe" (schon oben aufgeführt); alle drei in VI. In diesem Zusammenhange mögen Züge aus dem Leben der drei Kaiser des neuen deutschen Reichs angereiht werden, welche auf die in den obigen Stoffen an der Gestalt Friedrichs d. Gr. sich ausprägenden Charaktereigenschaften, grofse Leutseligkeit und freundliche Fürsorge für die Unterthanen einerseits und strenges Pflichtgefühl andererseits, hinauslaufen; so Wilhelms I. Verkehr mit dem Publikum durch das historische Eckfenster; seine soziale Gesetzgebung; sein Wort auf dem Sterbebette: „Ich habe keine Zeit müde zu sein". Hierzu auch das Gedicht: „König Wilhelms Auszug und Rückkehr" von Curtius (IV). — Friedrichs III. liebreiches Wesen auch gegen die Geringsten, namentlich gegen die im Felde verwundeten und durch Tapferkeit ausgezeichneten Krieger; Friedrich und das Bornstedter Kinderfest. Die Erzählung: „Vom Kronprinzen von Preufsen" von Petsch (bei Jütting). Herandrängen des Publikums bei seinen Ausfahrten in Berlin; das Vertrauen, das er seinerseits auf den „guten Geist des Volkes" setzte. Er läfst seine Söhne wie diejenigen aus anderen gebildeten Kreisen der Nation erziehen: Besuch des Gymnasiums in Kassel; Befehl, dafs denselben nichts erspart werden solle. Er kehrt, obgleich todkrank, aus Italien zurück, um seinen Regentenpflichten zu genügen. — Auch unser jetziger Kaiser ist der Erbe jener Tugenden des Hohenzollernhauses. Wodurch hat er dies schon jetzt bewiesen?

Weiter schliefsen sich an: 4. „Heil dir im Siegerkranz" von Harries (für den Gesangunterricht); 5. „Der reichste Fürst" von Kerner (V), (ebenfalls für die Gesangstunde). Aufgaben: Vortrag des Gedichts mit verteilten Rollen; Charakteristik des Grafen Eberhard (nach Gude III S. 310); ferner: Wenn heute die Könige von Sachsen, Württemberg, Bayern und Preufsen zusammenkämen und den Wert ihrer Länder rühmen wollten, was würden sie dann wohl sagen? Als Aufsatzthemen vielleicht noch: „Ein deutscher Bauer" von Eylert (nach Hüttmann „Deutsches Aufsatzbuch") und: „Eine mutige That" nach Schillers Aufsatz: „Herzog von Alba bei einem Frühstück auf dem Schlosse zu Rudolstadt" (sehr zu verkürzen). Die Gestalt der Schwarzburger Gräfin wird dem Schüler näher gerückt durch den Hinweis auf die in schwerer Zeit ebenso mütterlich für ihre Unterthanen sorgende Königin Luise.

β) Stoffe, welche das Verhältnis zum Vaterlande betreffen (die hier aufgeführten Lieder sind sämtlich zugleich für die Gesangstunde bestimmt).

1. „Was ist des Deutschen Vaterland?“ von Arndt (nach dem Liederbuch). Das Gedicht mit seinen Fragen und deren endlicher Beantwortung weist den Knaben über die begrenzten Verhältnisse seines Stammeslandes hinaus und auf seine Zugehörigkeit zu dem grofsen Ganzen des deutschen Vaterlandes hin. Dazu eine kurze Hindeutung auf die Wiedererrichtung des deutschen Reiches durch Wilhelm I. und Anknüpfung an die auf jenen Akt zu beziehende Prophezeiung in dem Gedicht „Friedrich Barbarossa“ von Rückert (V). — Das in Vers 7—8 unseres Gedichts — leider fehlen dieselben in manchen Liederbüchern — dem deutschen Volke gespendete schöne Lob (der Wahrhaftigkeit und Geradheit, der Treue, der Herzlichkeit, der Abneigung gegen wälsche Moden, Unsitten und Unsittlichkeit, der Wärme des Gefühls in Freundschaft wie in Feindschaft[1]) mag dem Knaben ein Sporn sein, seinerseits die hier bezeichneten Tugenden zu bethätigen und sich damit seines Deutschtums wert zu zeigen! — Im Anschlufs hieran die Lieder: 2. „Deutschland über alles“ von Hoffmann von Fallersleben und 3. „Gelübde“ von Mafsmann. Zu letzterem sind die weiteren Lieder: 4. „Andreas Hofer“ von Moser und 5. „Auf Scharnhorsts Tod“ von Schenkendorf, sowie 6. das Prosastück „Der Tod Schwerins in der Schlacht bei Prag“ von Varnhagen von Ense (alle drei in IV) kurz heranzuziehen, Stoffe, welche Beispiele von Männern darbieten, die sich „mit Herz und mit Hand“ dem Vaterlande gewidmet haben. 7. „Die Wacht am Rhein“ (VI). In Verbindung hiermit endlich „Das Lied vom Feldmarschall“ von Arndt (V), das Bild eines Mannes aufweisend, der die Deutschen schon einmal an und über den Rhein geführt hat. — Wenn aber Ihr einst grofs seid, und die Feinde wiederum drohen: wer wird dann Euer Führer sein?

Anhangsweise mögen Stücke hinzutreten, welche durch Schilderung von Land und Leuten dazu beitragen, dem Schüler sein Vaterland und Volkstum näher zu rücken. So „Deutschland“ von Luden (eingeleitet durch das Lied „Kennst Du das Land, so wunderschön“ von Wächter); eventuell auch „Der niedersächsische Volksstamm“ von Kutzen und „Die alten Deutschen im ersten Jahrhundert nach Christo“ von Klopp (sämtlich in IV). Als Aufsatzvorlagen Beispiele von patriotischer Hingebung und Aufopferung aus der deutschen, eventuell alten Geschichte: Arminius; Andreas Hofer (s. das obige Gedicht); kühnes Unternehmen Schills im Jahre 1809; Theodor Körner; Leonidas; Horatius

[1]) In dem betr. Verse des Gedichts (V. 8) ist zunächst nur von dem Hafs gegen die Franzosen und der Liebe zu den Landsleuten die Rede. Ich habe demselben — vielleicht nicht ganz ohne Berechtigung — eine allgemeinere Deutung gegeben.

Cocles; Decius Mus; Regulus u. s. w., — Themen, die sonst ohne Beziehung auf den übrigen Gang des Unterrichts behandelt zu werden pflegen.

II. im passiven Sinne:

a) Pflicht der Nachsicht und Duldung auch den Schwächen und Mängeln der Mitmenschen gegenüber. 1. „Der Löwe und der Hase" von Lessing (VI): der Löwe bleibt trotz der ihm anhaftenden Schwachheit ein gewaltiges, Achtung gebietendes Tier. Welche Lehre ist also in der Fabel enthalten? — Die weiteren Stücke reihen sich unmittelbar an. Als Beispiel des Spottes zunächst, den ein im übrigen hoch zu achtender Mann erfährt: 2. „Pipin der Kurze" nach dem Stücke von Klopp (V); vgl. die pietätslose Mifsachtung des Alters in der Erzählung „Der alte Grofsvater und der Enkel" von den Br. Grimm. — Ein positives Beispiel der Nachsicht dagegen, welche einem verdienstlichen Manne trotz einzelner kleiner Schwächen zuteil wird, bietet die Erzählung 3. „Der alte Ziethen" (VI). Die Gedichte 4. „Ziethen" von Sallet (VI) und 5. „Der alte Ziethen" von Fontane (V) stellen die grofsen Eigenschaften desselben Mannes ins rechte Licht. Vgl. zu 3 die Achtung, welche Rittmeister Kurzhagen (nach der oben erwähnten Erzählung) seinen alten, bäuerischen Eltern erweist. — Begegnet in den obigen Stücken König Friedrich den Schwächen anderer mit Schonung, so zeigt er Unnachsichtigkeit und Härte der Schwachheit der eigenen Natur gegenüber in 6. „Selbstüberwindung" (VI). Vgl. Kaiser Wilhelms I. Wort auf dem Sterbebette: „Ich habe keine Zeit müde zu sein!" Hierzu 7. „Versuchung" von Reinick (VI): gewissenhafte Pflichterfüllung des Knaben trotz den Versuchungen zum Spiel, und 8. „Die Worte des Koran" von Zedlitz (V): Selbstbeherrschung des Emirs im Zorn. Ferner ist an dieser Stelle einzureihen 9. „Ja, wenn kein Kammergericht wäre!" (VI). Aufgabe: Dialogisierte Darstellung der Verhandlung zwischen Friedrich d. Gr. und dem Müller. Die Lehre, welche wir aus diesem Stücke zu ziehen haben, ist, dafs wir Unannehmlichkeiten ertragen müssen, wenn es die Rücksicht auf andere erfordert. Beispiele hierfür aus dem alltäglichen Leben. — Rücksichten auf die Mitmenschen sollen wir nehmen, nicht aber uns in völlige Abhängigkeit von ihnen begeben. Das lehrt 10. „Seltsamer Spazierritt" von Hebel (VII). Aufgabe: Einer, der sein Haus an die Strafse baut und die verschiedensten Ratschläge der Leute anhören mufs, bis er endlich seinem eigenen Geschmacke folgt. Vgl. „Der grüne Esel" von Gellert (ebenfalls aus VII) und die hierin enthaltene Mahnung, nicht die Modethorheiten der Leute mitzumachen. — Daran knüpft sich als Beispiel von falscher Nachsicht und Schwäche: 11. „Landgraf Ludwig der Eiserne" von den Br. Grimm (V). Als Gegenstück hierzu endlich (in IV): 12. Die unnachsichtliche Strenge des Papirius Cursor nach „Eiserne Mannszucht . . ." von Peter. Aufgaben: Rede

des Papirius vor dem Senat; Verteidigungsrede des Rullianus. — Andre Beispiele für solche Charakterfestigkeit: Sokrates, der es verschmäht, aus dem Gefängnisse zu fliehen; Brutus, der seine eigenen Söhne nicht schont; Regulus, der die eigene Gefahr nicht achtend, den Frieden mit den Karthagern widerrät; Luther, der sich weigert seine Lehre zu widerrufen, u. dgl. m.

b) Eine besondere Art des sympathetischen Interesses ist dasjenige, welches wir dem jähen und unabänderlichen (tragischen) Schicksal eines Mitmenschen gegenüber empfinden. Demzufolge ist aus den Stoffen, welche ein solches Schicksal vorführen, eine besondere Gruppe zu bilden, die ich der vorstehenden anschliefsen möchte, und welche somit Darstellungen tragischen Charakters zu umfassen hat.

Wir unterscheiden:

α) Stoffe, die das jähe Ende eines Menschenlebens zum Gegenstand haben: 1. „Das Grab im Busento“ von Platen (IV). Hierzu mag kurz das dem Schicksal des Gotenkönigs ganz ähnliche Schicksal Friedrichs III. vergleichsweise herangezogen werden, der ebenfalls in glänzender Laufbahn von einer Krankheit jäh dahingerafft wurde. Und zwar war es auch in diesem Falle ein fremdes Land, dasselbe Italien, wo sich sein Zustand so sehr verschlimmerte, dafs er bald ins Grab sinken mufste. — 2. „Bei dem Grabe meines Vaters“ von Claudius (für die Gesangstunde). In beiden Gedichten werden wir an ein Grab versetzt, in dem ersteren an das eines Helden, im zweiten an das eines schlichten Mannes, der dem Dichter ein teurer Angehöriger war. Der tragische Grundgedanke des letzteren wird dem Knaben um so ergreifender zum Bewufstsein kommen, wenn er daran erinnert wird, dafs ihn selber täglich der Verlust eines ihm persönlich Nahestehenden treffen kann. In diesem Zusammenhange reiht sich unmittelbar das weitere Gedicht (3) „Der Liebe Dauer“ von Freiligrath an, das (in V. 5—7) einen solchen Verlust voraussetzt. Je lebendiger der Schüler sich in die Situation dessen, welcher so an der letzten Ruhestätte eines lieben Abgeschiedenen steht, versetzen kann, um so eindringlicher wird ihm die schöne Mahnung sein, welche das Gedicht an den Leser richtet. — Der tragische Gedanke, uns von geliebten Personen trennen zu müssen, ist weiter ausgesponnen in 4. „Scheiden“ von Feuchtersleben (für die Gesangstunde).

Noch manche andere Gedichte und Prosastücke lassen sich unter demselben Gesichtspunkte betrachten. So 5. „Der gute Kamerad“ von Uhland (für den Gesang in VI) und 6. „Der Kamerad“ von Mosen (IV). Auch 7. „Das Krankenbett“ von Jacobs (schon oben erwähnt); 8. „Unverhofftes Wiedersehen“ von Hebel; 9. „Friedrich Wilhelms III. Tod“ von Steffens (alle drei in V); ferner 10. „Der vom Blitz erschlagene Schäfer“ von Müller (V); 11. „Das Gewitter“ von Schwab (IV) und „Der Wanderer in der Sägemühle“ von

J. Kerner (für die Gesangstunde). Unter diese Gruppe gehört auch 13. „Kannitverstan“ von Hebel (V). Die tragische Grundidee des Stückes, wenngleich in ein humoristisches Gewand gekleidet, ist nicht unbeachtet zu lassen. — Der Begriff des Tragischen, verstärkt durch den Konflikt zwischen Pflicht und Neigung, kommt endlich auch zum Ausdruck in 14. „Der Soldat“ von Chamisso (für den Gesangunterricht bestimmt).

Als Aufsatzthemen hierzu: „Die Lawine“ (nach Gude IV S. 160); „Ausgang des Arminius“; „Alarichs Tod“ (nach obigem Gedichte); „Untergang Konradins, des letzten Hohenstauffen“.

β) Stoffe, welche die plötzliche Einbufse materieller Güter behandeln: 1. „Drei Bitten“ von Simrock. Aufgaben: Das Schicksal Gelimers als Beispiel jähen Glückswechsels; Brief Gelimers an seinen Überwinder Pharas; Züge deutschen Wesens an der Gestalt des Vandalenkönigs. — 2. „Solon und Krösus“ von Roth (beide in V); 3. „Drei Freunde“ von Herder; 4. „Der Brand des Landhauses“ von Stifter; 5. „Botenart“ von A. Grün. Hierher zu ziehen wäre endlich noch: 6. „Die Verschüttung Pompejis“ von Stoll (die letzten vier in IV).

III. Kehrseite des sympathetischen Interesses: Lieblosigkeit, gesteigert zu Untreue, Verrat und Vergewaltigung.

a) Gegen Nahestehende.

α) In dem Verhältnis von Kindern zu ihren Eltern: „Vom Undank der Kinder“ von Stöber (bei Jütting und Weber). Vergleiche das Verhalten, das hier die Kinder ihrem Vater gegenüber bethätigen, mit demjenigen des Rittmeisters Kurzhagen (s. oben) seinen Eltern gegenüber.

β) Im Verhältnis von Verwandten zu einander: Schnöder Empfang Konrads von Seiten seiner reichen Vettern, nach der Erzählung „Des Vaters Segen baut den Kindern Häuser“ (s. oben, in IV), hier anzuknüpfen.

γ) I. Im Verhältnis vom Herrn zum Diener: „Der Rabe auf dem Schlofshofe zu Merseburg“ von Pröhle (V). II. Vom Diener zum Herrn: 1. „Untreue schlägt den eigenen Herrn“ von Hebel (VII). Aufgabe: Der Edelmann erzählt den Vorfall nach Verlauf vieler Jahre. — Vgl. „Schlechter Lohn“ (aus Hebels Schatzkästlein). 2. „Die Rache“ von Uhland (V). Aufgabe: Erzählung der Begebenheit mit der Überschrift: Untreue schlägt den eigenen Herrn.

δ) von Kameraden unter einander: 1. „Der Wolf und der Mensch“ von Lessing (VI): der Fuchs lockt den Kameraden (den Wolf) ins Verderben und verspottet ihn dann. Aufgabe: Eine Geschichte zu erfinden, welche auf die Bestrafung des schadenfrohen Unheilstifters hinausläuft; z. B. mit der Überschrift: Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein, nach Gude II S. 249 (zu verkürzen). Vgl. auch „Das wohlfeile Mittagessen“ von Hebel (aus dem „Schatzkästlein“). 2. „Die drei Kreuze“ von Vincke (V). Aufgabe: Erzählung der Begebenheit mit der Überschrift: Wie die

Saat, so die Ernte. 3. „Von des Kaisers Bart“ von Geibel (ebenfalls in V).

b) Gegen Mitmenschen überhaupt.

1. „Der kluge Richter“ von Hebel (VI): Unrecht wird bestraft, weil es Gerechtigkeit auf Erden giebt. Aufgabe: Dramatisierte Vorführung der Verhandlung vor dem Richter. 2. „Skt. Meinrads Raben“ von Meier (ebenfalls in VI): Unrecht kommt an den Tag vermöge des Waltens der göttlichen Gerechtigkeit. Vgl. hierzu das Gedicht 3. „Die Sonne bringt es an den Tag“ von Chamisso (IV). Aufgabe zu letzterem: Erzählung der Begebenheit in indirekter Rede. 4. „Der Wolf und das Lämmlein“ von Luther (V). Aufgabe: Gieb ähnliche Beispiele von Vergewaltigung des Schwachen an, welche indes die Bestrafung des Übelthäters nach sich ziehen; so „Die böse Stiefmutter und Schneewittchen“ und „David und Uria“. — Im Anschlufs hieran: 5. „Wunderbare Rettung des Dichters Arion“ von Novalis (IV). 6. „Die ewige Bürde“ von Herder (IV): die Schuld ist eine schwere Bürde, mit welcher der Ungerechte vor den Thron des höchsten Richters zu treten hat, wenn sie im Leben ungesühnt bleibt. — Vgl. das Verfahren des Kalifen mit demjenigen Friedrichs d. Gr., dem Müller von Sanssouci gegenüber; ferner das Auftreten des Kadi mit demjenigen Nathans vor David.

C. Stoffe aus dem sittlich-religiösen Gebiet.

I. Stoffe sittlichen Charakters.

Hierher sind diejenigen Stoffe zu ziehen, welche die dem kindlichen Alter so wohl anstehenden Tugenden des Fleifses, der Wahrhaftigkeit, der Dankbarkeit, der Bescheidenheit und dergleichen mehr (oder deren Gegenteil als abschreckendes Beispiel) veranschaulichen.

a) Fleifs, Arbeitsamkeit, Benutzung der Zeit und Pflichterfüllung. 1. „Der Faule“ von Reinick. Vgl. „Traurige Geschichte vom dummen Hänschen“ von Güll (VIII). 2. „Der weifse Hirsch“ von Uhland (schon oben aufgeführt). Hier mögen sich andere Beispiele von verhängnisvoller Saumseligkeit anreihen; so der Knabe, der zu spät aufsteht und infolge dessen von einer Reise zurückbleibt; der Schüler, der seine Arbeit von einem Tage zum andern verschiebt; der unentschlossene Helfer bei einer Feuersbrunst u. a. m. — Der Saumseligkeit steht gegenüber die Übereilung, welche oft ebenso verhängnisvolle Folgen hat. Vgl. „Der treue Hund“ von Schmid (VIII); auch „Alexander d. Gr. und Klitus“. 3. „Versuchung“ von Reinick. Ähnliche Beispiele von treuer Pflichterfüllung: „Die fleifsigen Knaben“ nach der Erzählung „Karl der Grofse bei den Schülern“ von Klopp; ferner auf ganz anderem Gebiete: „Der Edelknabe, der treulich Wache hält, um seine arme Mutter zu unterstützen“ nach „Belohnung kindlicher Liebe“ (s. oben). — Hiermit in Verbindung zu bringen ist auch

4. „Der Schatzgräber" von Bürger (alle bisher in VI): ausdauernde Arbeit weifs Schätze zu heben, sowie 5. „Beharrlichkeit des Demosthenes" von Becker (V): Beharrlichkeit führt zum Ziel. Endlich noch 6. Das Gedicht aus Schefers Laienbrevier „Die kleinste Sache kannst du gut verrichten . . ." (bei Gottesleben).

b) Wahrhaftigkeit, Aufrichtigkeit und Ehrlichkeit. 1. „Der Bauer und sein Sohn" von Gellert (VI). Vgl. „Der Grofsprahler" nach Äsop (VII); ferner „Der Wolf auf dem Totenbette" und „Der Wolf und der Schäfer" von Lessing (IV): Der Wolf als heuchlerischer Pharisäer entlarvt. — Aufgabe: „Der Aufschneider" nach Gude (IV S. 350). — Gegenüber diesen Beispielen von Mangel an strengem Wahrheitssinn: die Mahnung zur Wahrheitsliebe in „Deutscher Rat" von Reinick (VII). Hierzu: „Der wahrheitsliebende Sohn" von Stöber (VIII; besonderer Gesichtspunkt: die Pflicht, das begangene Unrecht einzugestehen bezw. wieder gut zu machen); sowie: Wahrheitsliebe des Epaminondas, der auch nicht im Scherze log. Als Aufgabe: „Ein Mann, ein Wort" von Horn (bei Hüttmann).

c) Dankbarkeit. 1. „Der Kranich und der Wolf" von Luther (V); 2. „Der Knabe und die Schlange" von Lessing (IV). Aufgabe: Wie würde sich die Erzählung gestalten, wenn wir uns an Stelle des Bauern einen wohlhabenden Kaufmann und an Stelle der Schlange einen falschen Geschäftsfreund dächten, der sich in das Vertrauen des ersteren einschleicht und dasselbe mifsbraucht, um jenen endlich um Hab und Gut zu bringen? Oder: wenn für den Bauer ein gastfreier Mann, für die Schlange ein armer Wanderer einträte, der von jenem freundlich aufgenommen wird, zum Lohne aber seinen Wohlthäter hinterlistig überfällt und beraubt? 3. Als Gegenstück des hier entgegentretenden Undanks: ein Beispiel aufrichtiger Dankbarkeit nach 3. „Des Vaters Segen baut den Kindern Häuser" von Schubert (ebenfalls in IV). In Anknüpfung an die Worte des Knaben in 2: „Welcher Undankbare . . ." endlich 4. „Die Eiche und das Schwein" von Lessing (V). Wie lautet die Ausrede des Undankbaren hier? Wie lautet sie sonst wohl?

d) Einfachheit und Bescheidenheit. 1. „Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt" von Rückert. Aufgaben: Die Geschichte von der in ihrem Teiche unzufriedenen Ente; von der putzsüchtigen Frau; vom Kaiser Napoleon; vom Schicksal des Ehrgeizigen. 2. „Der Arme und der Reiche" von den Br. Grimm (beide in VI). Für die Gesangstunde: 3. „Zufriedenheit" von Miller (bei Jütting und Weber). 4. „Der Hund im Wasser" von Luther (V). Aufgabe: eine Erzählung aus dem Menschenleben mit der Überschrift „Der Begehrliche". Vgl. „Der unredliche Verlierer" nach „Der kluge Richter" (VI), der sich durch eigene Schuld um das Seine bringt. 5. „Solon und Krösus" von Roth (bereits oben erwähnt,

V). 6. „Das Hufeisen“ von Goethe (IV). Die Lehre, welche das Gedicht enthält, lautet: Verachte auch das Unscheinbare nicht! — 7. „Die Kreuzschau“ von Chamisso. Zum Trost im Unglück ruft das Gedicht uns zu, dafs unser Los noch nicht das härteste ist. 8. „Die alte Waschfrau“ ebenfalls von Chamisso (die beiden letzteren im Hopf und Paulsiek von III): positives Bild der Einfachheit und Anspruchslosigkeit. Aufgabe: Charakteristik der alten Waschfrau. — Vgl. die Beispiele von Lebensglück, welche Solon dem Krösus gegenüber (in dem obigen Stücke) anführt.

II. Religiöse Stoffe. Zwei Gruppen unter den Gesichtspunkten:

a) Gottes Obhut und Fürsorge dem Geschöpfe gegenüber. 1. „Mut zweier Knaben“ von Jacobs (VI). Vgl. das Kind und die Wölfe (s. oben). Aufgabe zu letzterer Erzählung: Schilderung der Begebenheit in der Form eines Bildes. — Für die Gesangstunde: 2. „Gottes Allwissenheit“ von Hey und 3. „Die Ehre Gottes in der Natur“ von Gellert; 4. „Die Schlacht bei Zülpich“ von Simrock (V); 5. „Die Gottesmauer“ von Brentano. Aufgabe: Erzählung der Begebenheit in indirekter Rede. 6. „Des Vaters Segen baut den Kindern Häuser“ (schon oben erwähnt; die letzten beiden in IV).

b) Des Menschen dankbare Hingebung an den Schöpfer. 1. „Sonntagsfrühe“ von Reinick (VI). Hieran schliefsen sich „Sonntagsfrühe“ nach der Darstellung von Gude (I S. 321) und 2. „Schäfers Sonntagslied“ von Uhland (für die Gesangstunde). — 3. „Ein Gesang über den Wassern“ aus den „Fliegenden Blättern“ des Rauhen Hauses (bei Hüttmann). · 4. „Das Tedeum“ (VI); 5. „Bonifacius“ von Klopp (V); 6. „Morgenfeier“ von Reinick (IV). — Bieten alle diese Stoffe Beispiele von gläubiger Gottesverehrung, so zeigt die Fabel „Die Sperlinge und die Kirche“ von Lessing (ebenfalls in IV) die Kehrseite der Religiosität: frivole Geringschätzung der Religion und deren Einrichtungen gegenüber. Vgl. hierzu Belsazars Schicksal.

Überblicken wir zum Schlufs nochmals den Gang unserer Ausführungen, so sind dieselben durchweg darauf gerichtet, dafs überall, sowohl innerhalb der einzelnen Fächer als auch, soweit es zwangslos zu erreichen ist, zwischen verschiedenen Lehrgegenständen, ein möglichster Zusammenhang hergestellt werde. Denn nur grofse zusammenhängende Stoffmassen können — und dies kommt für die pädagogischen Ziele des Unterrichts in Betracht — ein nachhaltiges Interesse begründen. Ein reges vielseitiges Interesse aber den Schülern einzupflanzen, mufs als die eigentliche Hauptaufgabe der Lehrthätigkeit betrachtet werden.

Cottbus. A. Huther.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

1) **Ein Wort zur Schulreform** von einem Philologen aus den Reichslanden. Hamburg, Otto Meifsner, 1891. 22 S. 0,50 M.

Der Verf. geht von der Ansicht aus, dafs die Philologen nach der Berliner Konferenz nochmals die Möglichkeit haben, ihren Frieden mit den modernen Anforderungen zu schliefsen und sich auf lange Jahre hinaus einen mafsgebenden Einflufs auf die Erziehung des Volkes zu bewahren. Dazu reicht aber die Preisgebung des lateinischen Aufsatzes und des griechischen Skriptums in OII nicht aus, auch nicht die Vereinfachung der Grammatik. Die Vertiefung in die deutsche Sprache, Litteratur und Geschichte kann erst in II und I eintreten, und diese beiden Klassen müssen zu diesem Zwecke weiter entlastet werden, die letztere durch Wegfall des lateinischen Skriptums, nachdem die Kenntnis der hauptsächlichsten syntaktischen Regeln bei der Versetzung aus Sekunda durch ein Skriptum nachgewiesen worden ist, die erstere dadurch, dafs überhaupt im Griechischen keine schriftlichen Arbeiten mehr gemacht werden und überhaupt keine systematische Grammatik mehr betrieben wird. Durch diese Mafsregeln werden in jeder Klasse ungefähr zwei Stunden wöchentlich gewonnen.

Der Verf. ist kein Gegner des Gymnasiums, sondern ein Freund. Namentlich erkennt er die Bedeutung der lateinischen Grammatik „für Schärfung des Geistes in der Grammatik überhaupt und für Schulung des Denkens für alle Gebiete des Wissens“ an. Aber er meint, sieben Jahre grammatischen Betriebes genügten, um die Hauptregeln der Syntax zu erfassen und zu befestigen; nun müsse der Lektüre ihr volles Recht werden. Wenn auch in den zwei Jahren der Prima einige Regeln verblafsten, so sei dies zwei Jahre später ebenfalls nicht zu hindern. „Das lateinische Skriptum in Prima ist in der That ein Anachronismus; heute begeistert sich kein Schüler mehr für einen guten lateinischen Styl, was z. B. noch in den vierziger Jahren an den deutschen Universitäten der Fall war“. Auch ist es lediglich ein Vorurteil, wenn man glaubt, durch das Skriptum werde eine

tiefere Versenkung, ein gründlicheres Eindringen in den Sprachgeist herbeigeführt. Eine unfruchtbare Dressurmethode — hauptsächlich in Memorieren von Phrasen bestehend — sucht für die Reifeprüfung etwas herauszubringen, „das lateinisch klingt, aber doch weiter nichts als ein Cento verschiedenatiger Erinnerungen ist“. An die Stelle des für den Genufs der Lektüre und die lebhafte Erfassung ihres Inhaltes geradezu nachteiligen Skriptums mufs die „den Sinn des Schriftstellers eingehend enthüllende, treue und doch in gutem Deutsch wiedergegebene Übersetzung treten“, wobei die geistige Arbeit gröfser ist, als bei dem Lateinschreiben. Der Verf. erweist dies an der doppelten Geistesthätigkeit, die dabei erforderlich wird, der „suchenden“ und der „gestaltenden“, und ist überzeugt, dafs „sie bei manchen Schrifstellern (z. B. bei Cicero) für Lehrer und Schüler fast zu schwer wird“. Bezüglich der Abschaffung der griechischen Schreibübungen fafst sich der Verf. kurz, da er der Ansicht ist, dafs die wenigen der griechischen Sprache eigentümlichen syntaktischen Regeln schon in III bewältigt werden können.

Die so gewonnene Zeit soll zu gröfserer Konzentration des Unterrichtes auf Geschichte und Deutsch verwandt werden. Die historische Quellenlektüre wird ausgedehnt in II im Griechischen auf Stücke aus Plutarch, Thukydides, Xenophon, Herodot, Lysias, im Lateinischen auf bellum civile, Sallust, Livius (Königsgeschichte, Gallier-, Samniter- und Latinerkriege), Cic. in Catilin. I—III und de imp. Cn. Pomp., und der Geschichtsunterricht gelangt in OII bis ans Ende der Völkerwanderung, da die Sprachstunden ein grofses geschichtliches Material dem Schüler verschafft haben. Deshalb kann auch die alte Geschichte in OII abgeschlossen werden. Noch gröfser werden die Vorteile in I sein. Hier wird eine Stunde dem Lateinischen zu Gunsten des Mhd. entzogen; die übrig bleibenden dreizehn Stunden werden zwischen Lateinisch und Griechisch gleichmäfsig verteilt. Die Lektüre mufs auch hier mehr Geschichte dem Schüler zuführen (Griechisch: Thukydides' Leichenrede, Pentekontaetie, Belagerung von Plataä und sizilische Expedition, Polybios' 1. pun. Krieg, 1—2 Biographieen des Plutarch, 4—5 Staatsreden des Demosthenes; Lateinisch: Livius XXI und XXII und ausgewählte Stücke über den Ständestreit, Tacitus' Germania, Stücke aus Annalen und Historien, einige Briefe Ciceros, 1—2 philipp. Reden, pro Milone oder pro Sestio). Latein und Griechisch, womöglich auch Geschichte müssen in der Hand desselben Lehrers liegen. Die Geschichte gelangt in UI bis zum Westfälischen Frieden, die deutschen Aufsätze werden aus der Geschichte, der deutschen und griechischen Litteratur entnommen, jeder Schüler mufs eine Privatarbeit liefern, die er sich aus den alten Sprachen bezw. aus der alten Geschichte oder aus der deutschen Geschichte bezw. Litteratur wählen kann. Die Lehrer stellen Aufgaben, welche den Schüler zum Studium eines oder mehrerer alter oder

neuerer historischer Klassiker nötigen, oder sie geben solche aus Goethe, Schiller, Lessing etc., oder aus der griechischen Litteratur oder endlich solche, welche beide in innere Beziehung setzen. In jedem Semester der Prima mufs eine solche Arbeit entweder als Aufsatz oder als freier Vortrag geliefert werden.

Der Verf. geht von dem richtigen Gedanken aus, dafs, „wenn auch Bestimmungen über Vereinfachung der grammatischen Forderungen und gröfseren Betonung der Lektüre gegeben werden, dieselben so lange tot und nur auf dem Papiere bleiben, als nicht in ganz bestimmter Weise die Forderungen der Schule verringert werden". Er hätte sich dabei auf die Wirkung der Lehrpläne von 1882 beziehen können, die ausblieb, weil trotz der verständigsten methodischen Forderungen die Zielleistungen teils ungeändert, teils zu unbestimmt geblieben waren. Seine Beweisführung gegen die Nützlichkeit des lateinischen Skriptums auf der obersten Stufe ist überhaupt nicht unglücklich, und sicherlich würde das Gymnasium sich vielfach besser stehen, wenn man mit dem Vorurteile bräche, dafs es hier irgend welchen Nutzen schaffe, der im Verhältnis stände zu dem Aufwande von Zeit und Kraft. Vor wenigen Jahren noch wähnte man, das Gymnasium fiele mit dem lateinischen Aufsatze, jetzt wird man sich in ähnlicher Weise an das Skriptum klammern. Aber seine Zeit wird auch nicht fern sein, und es verdient doch einige Beachtung, dafs hier wieder eine Stimme vom humanistischen Gymnasium zum Begräbnis auffordert. Diese Stimmen werden sich mehren, konsequenter Weise auch die, welche Gleichstellung des Griechischen fordern. Der angeblich grofse Bildungswert des Lateinischen ist ein Überbleibsel aus einer Zeit, welche diese Sprache um ganz anderer Zwecke willen trieb. Freilich darf man nicht übersehen, dafs, was der Verf. an die Stelle der Übersetzungen ins Lateinische setzen will, vor allem an die Lehrer sehr grofse Anforderungen stellen wird. Ob dies schon jetzt ausführbar ist? Die lateinischen Stilübungen besitzen einen fest, freilich auch meist starr gewordenen Mechanismus, den auch der ungeschickte Lehrer noch zu handhaben vermag. Kann man dies auch von der Übertragung ins Deutsche sagen? Gerade weil diese Übung viel gröfsere Anforderungen stellt, wird sie mit Vorsicht aufzunehmen sein; zweifellos ist es auch mir, dafs sie, richtig und geschickt gehandhabt, die geistige Bildung vielseitiger gestalten wird als die Übertragung in die tote und starre lateinische Sprache. Im Griechischen gehen die Forderungen des Verf.s bezüglich der Schreibübungen einfach auf den Standpunkt der dreifsiger und vierziger Jahre zurück. Und hier ist seine eigene Erfahrung interessant. Er hat auf dem Gymnasium nie Griechisch geschrieben und kam nicht nur in Prima so gut wie die übrigen Schüler fort, sondern „im Gegenteile schien es ihm, dafs er die Ilias als Unterprimaner leichter bewältigte als

die meisten Oberprimaner". Wenn die sog. Ahrenssche Methode wieder mehr zur Geltung kommt, so wird man vielleicht wieder in gröfserem Umfange ähnliche Erfahrungen machen.

Minder glücklich scheinen mir die positiven Vorschläge des Verf.s, soweit sie die Ausdehnung der altsprachlichen Lektüre betreffen. Lysias, die katilinarischen und philippischen Reden, sowie die für Sestius und Milo, auch Sallust und die Pentekontaetie enthalten keine Stoffe von wirklich erzieherischem Werte; um ihretwillen brauchte man weder die lateinischen noch griechischen Schreibübungen zu beschränken. Überhaupt sind die Vorstellungen des Verf.s von dem Inhalte des alten Geschichtsunterrichts nicht auf der Höhe der vorhergehenden Ausführungen; denn gerade dieser mufs von wertlosem Stoffe gründlich gesäubert und auf das beschränkt werden, was sich zur Typenbildung verwenden läfst. Wenn der Sprachunterricht von den nach des Verf.s Ansicht wertlosen Stilübungen in der Prima befreit werden soll, so darf kein wertloser Inhalt an ihre Stelle treten. Da in der nächsten Zeit eine Durchführung seiner Versuche nicht zu erwarten ist, klären sich vielleicht unterdessen seine Anschauungen über diesen Punkt.

2) Von dem Rechte und dem Werte der Gymnasialbildung. Eine pädagogische Studie. Neue Ausgabe. Leipzip, Georg Böhme Nachf. (E. Ungleich), 1891. XVI u. 81 S. 1,20 M.

Die vorliegende Schrift erschien zuerst 1881 als ein Beitrag zur Reorganisation der baltischen Gymnasien „auf der gegebenen guten Grundlage". Der Verf. hält eine neue Auflage der Schrift für zeitgemäfs, „weil sie eine Beurteilung solcher Bildungsfragen enthält, welche im Bereich der gymnasialen Schulung jetzt allgemein einer erneuerten ernstlichen Prüfung wert erachtet werden". Ich lasse bei dieser Besprechung alle Erörterungen speziell baltischer Verhältnisse beiseite und berücksichtige nur das allgemein Giltige.

In dem ersten Abschnitte „Unsere Schule und das Haus" bespricht der Verf. die Überbürdungsfrage recht verständig und eingehend, natürlich ohne Neues sagen zu können. Möchten insbesondere seine Betrachtungen über die fehlende Mitwirkung des Elternhauses bei der Erziehung in weiten Kreisen Beherzigung finden! Der zweite Abschnitt behandelt „Unsere Gymnasien und die Realschulen". Der Verf. will nur Gymnasium und lateinlose Realschule zulassen und selbstverständlich dem ersteren allein den Zutritt zu den Fakultätsstudien bewilligen. Im dritten Abschnitt „Die Bildungsaufgabe des Gymnasiums" erörtert der Verf. die Frage, ob der gymnasiale Unterricht der Aufgabe entspricht, welche dem Gymnasium hinsichtlich der Bildung unserer männlichen Jugend zukommt. Sie wird prinzipiell bejaht; aber in der Ausführung werden folgende Reformen gefordert: eine

bessere Wertschätzung und Verwendung der deutschen Sprache nach ihren Gesetzen, ihrer Entwickelung und ihrer Litteratur, eine lebens- und lichtvolle Behandlung der allgemein menschlichen und der christlichen Geschichte, insbesondere der Kulturvölker und des eigenen Volkes, ein Unterricht in der christlichen Religion eines jeden Bekenntnisses, welcher aus der Lebenswahrheit des Glaubens zur Weisheit und Freiheit, wie zur Thatkraft des persönlichen und gemeinschaftlichen Lebens führt. Der Unterricht in den klassischen Sprachen mufs von manchem Ballast befreit werden, „der schon lange genug nicht zur Belebung, sondern zur Ertötung der strebenden und urteilenden Menschengeister mitgeführt wird"; tüchtige mathematische und naturwissenschaftliche Schulung und körperliche Ausbidung müssen dazu gesichert sein. Endlich soll die Unterrichtszeit mäfsig reduziert und die freigestellte Zeit „bei Schülern und Lehrern mafsvoll gewertet" werden.

Leider hat der Verf. gerade in dem letzten Kapitel seine praktischen Ergebnisse so unbestimmt formuliert, dafs man nicht ersehen kann, wie weit nach seiner Ansicht die Reform in diesen Richtungen gehen müfste, — und das ist doch die Hauptsache. Trotzdem sind der gedankenreichen und wohlgemeinten Schrift recht viele Leser zu wünschen.

Giefsen. Herman Schiller.

J. Boehme, Herder und das Gymnasium. Ein Stück aus dem Kampfe der realistischen und humanistischen Bildung am Ende des vorigen Jahrhunderts. Hamburg, Heroldsche Buchhandlung, 1890. gr. 8. III u. 65 S. 1 M.

Mit Recht lenkt der Verf. die Blicke der Gegenwart auf Herders Verdienste um die Schule. In der Geschichte derselben nimmt Herder eine ehrenvolle Stellung ein. Nicht als ob er ein „System" geschaffen oder „Methode" gelehrt habe; aber er stand seit seinem ersten Auftreten in Riga bis in die letzten Lebensjahre in Weimar mit der Schule in engster Verbindung und widmete ihr unermüdlich seine Kräfte. „Seit meinem 19. Jahre habe ich auf den ersten Klassen eines akademischen Kollegii docirt und bin seitdem nie aufser der Arbeit oder der Ephorie von Schulanstalten gewesen". Er war zum Lehrer geboren, eine pädagogische Natur. Und so zeigte er denn durch sein lebendiges Beispiel, was ein Lehrer wirken konnte, der mit gleicher Sachkenntnis wie Begeisterung unterrichtete, der so lehrte, wie er als Schüler gewünscht hätte unterwiesen zu werden, ein Feind des toten Buches und Buchstabens, ganz Lehrer und Leben, voll glühender Liebe zur Jugend. Nicht das Wort, sondern Sache, Zeichen, Sehen, Empfinden und Denken war Gegenstand seines Unterrichts; Persönlichkeit, nicht Methode die Grundlage. Es ist wertvoll, jetzt, wo für die individuelle Art des Lehrenden mehr

Raum frei zu werden scheint, zu beobachten, wie Herder sich dieser persönlichen Freiheit bediente nicht blofs als Lehrer, sondern sie sogar in Anordnung und Verteilung des Unterrichts auf die Lehrer am Weimarer Gymnasium berücksichtigte. Aber auch die verschiedenartigen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Lernenden liefs er gelten und kam so in seiner livländischen Zeit zu einem Schulplane, nach dem der Schüler seinen Leistungen in den einzelnen Fächern entsprechend in verschiedenen Klassen sitzen konnte, noch in Weimar scheint er an die Verwirklichung desselben gedacht zu haben; anderseits stellte er verschiedene Arten höherer Bildung als gleichberechtigt neben einander, die Schule soll ihm wissenschaftlich gebildete Jünglinge für das Universitätsstudium liefern, sie soll aber auch bilden zu „Geschäften“ fürs Leben. Einen Kampf humanistischer und realistischer Bildung gab es für Herder nicht, in ihm waren die Gegensätze ausgeglichen zwischen Lateinschule und Realschule. Das soll nicht heifsen, er war Gegner des Gymnasiums; denn die Sprachkunde war auch ihm Grundlage alles Wissens. Er geht aus vom Deutschen, führt dann zum Französischen, lehrt es erst sprechen, dann schreiben, das Französische giebt einen „praegustus“ von Grammatik, dann kommt das Latein. Auch hier beginnt er sogleich mit Lesen, Sprachübungen läfst er nicht anstellen, der lateinische Stil mufs sich an der Lektüre bilden. Über die Wertschätzung des Lateins hat sich in Herders Urteil eine bemerkenswerte Wandlung vollzogen. Der jugendliche Reformator eiferte gegen das grammatische Scepter und den mechanischen Stil, zu dem die lateinischen Schulen führen könnten; der erfahrene Weimarer Schulmann schlägt den Wert des Französischen geringer an, er sieht die Zeit voraus, da es mit dem tauben Wortschwall und blendenden Worten aus ist; die lateinische Sprache ist ihm dagegen Werkzeug der Wissenschaften und Künste. So viel aber bleibt von seinem früheren Schulplan noch übrig, dafs das Lateinische, wie Boehme mit Recht vermutet, nur auf die drei oberen Stufen sich beschränkt; aber man lese in der Rede „Vom ächten Begriff der schönen Wissenschaften u. s. w.“ nach, was er zum Preise des Lateinischen (und des bisher noch nicht erwähnten, gleichfalls auf die oberen Klassen beschränkten Griechischen) zu sagen weifs. Die Sprachen der Griechen und Römer bildeten sich zu einer bestimmten Genauigkeit, zu einer Macht, Harmonie und Schönheit, die auf dem Markt oder auf der Schaubühne, vor den Richterstühlen oder in einem erwählten Kreise von Zuhörern und Kennern jene Wunder wirkten, von denen die alte Geschichte uns erzählt. Er rühmt an Cicero, dafs er alle seine Schriften schrieb nicht in träger Mufse, sondern mitten im Strom einer strudelvollen Republik, unter einer Menge der wichtigsten, selbst gefahrvoller Geschäfte. Wer das thun will, mufs gewifs seine Seele besitzen und sowohl seine Sprache als einen

reichen Vorrat von Sachen, Kenntnissen und Erfahrungen bereit haben. Das Griechische beginnt ebenso sofort mit der Lektüre, vor Herder wurden auf dem Weimarer Gymnasium in Quarta zwei wöchentliche Stunden auf Lesenlernen, in Tertia ebensoviel auf Vokabellernen verwandt, und in Sekunda begann endlich das Lesen des neuen Testaments; Herder liefs vorwiegend Xenophon, Lucian und Homer, daneben auch Plato und die Tragiker lesen. Was er vom griechischen Epos und Theater dachte, hat er in vielen Schriften ausgesprochen und wie seine Gedanken über die Lektüre des Horaz noch in der Adrastea, dem letzten Werke seines Lebens, dargelegt. Weiteres Material liegt jetzt in den mannigfachen Gutachten, Plänen, Entwürfen vor, die als Anhang der Schulreden im 30. Bande der Suphanschen Herderausgabe erschienen sind. Wie sich Herder das äufsere Verhältnis zwischen Real- und Gymnasialklassen dachte, zeigt sich am besten in seiner Eingabe an den Herzog vom 14. Dezbr. 1785, die im nächsten Jahre Grundlage der von ihm durchgeführten Umgestaltung wurde; Herder will den bisherigen „typus" der Lektionen ändern, „damit in den niedern Klassen bis Tertia die Schule eine Realschule nützlicher Kenntnisse und Wissenschaften in zweckmäfsiger Ordnung werde und von dieser Klasse an das eigentliche Gymnasium gleichfalls in zweckmäfsiger Ordnung und Proportion der Wissenschaften gleichsam über jene gebaut werde". Eine Ansicht, die sich heutzutage in der Weise nicht mehr verwirklichen läfst und dennoch volle Beachtung verdient; denn ihr liegt der Gedanke zu Grunde, dafs die unteren Klassen die für alle in gleicherweise notwendigen und nützlichen Kenntnisse übermitteln sollen, während die oberen Klassen zum Lebensberuf des einzelnen hinüberführen.

Berlin. E. Naumann.

E. R. Gast, Der lateinische Satz. Zur Wiederholung für die oberen Gymnasialklassen dargestellt. Wolfenbüttel, Verlag von Julius Zwifsler, 1890. kl. 8. VII u. 48 S. 0,50 M.

Die Beschränkung des grammatischen Pensums, sowie die Unmöglichkeit, ausgedehntere Repetitionen desselben auch in den Klassen, wo sie oft noch recht nötig sind, vorzunehmen, hat zur Abfassung von Auszügen geführt, welche die selteneren sprachlichen Erscheinungen unberücksichtigt lassen und nur das Wesentlichste in gedrängter Kürze bringen. Der verbreitetste derartige Auszug ist wohl das kleine Buch von P. Harre „Hauptregeln der lat. Syntax". Einem ähnlichen Zwecke soll das vorliegende Büchlein dienen. Es unterscheidet sich von dem Harreschen dadurch, dafs es die Kasuslehre nicht behandelt und in der Gruppierung des Stoffes häufig von der in den verbreitetsten Schulgrammatiken befolgten Anordnung abweicht, um, wie der Verf. in der Vorrede bemerkt, „der Logik des lateinischen Satzes" mehr Rechnung zu

tragen. Das Verfahren mag wissenschaftlicher sein und auch manche Erleichterung bei Repetitionen gewähren, aber es hat doch den Nachteil, dafs Regeln von einander getrennt werden, die man gern zusammengestellt sähe, und dafs einzelne Abschnitte mit einer Ausführlichkeit behandelt sind, deren Grund man nicht versteht. So sind die Nebensätze in der oratio obliqua von den Hauptsätzen getrennt, und die Iterativsätze nicht so zusammenhängend und übersichtlich aufgeführt, wie in dem Harreschen Buche. Die Fragesätze und elliptischen Sätze sind mit überflüssiger Breite behandelt, die um so mehr auffällt, wenn man sieht, dafs andere wichtige Abschnitte nur gelegentlich berührt werden, wie die consecutio temporum, andere nur ganz kurz abgemacht und mit Beispielen gar nicht belegt sind, wie die Hauptsätze der oratio obliqua. Neben den zwar gut gewählten, aber oft in unnötiger Fülle gebotenen Beispielen befremdet das. Auch in anderer Beziehung wäre etwas mehr Konsequenz wünschenswert. Während wichtige Regeln in Form von Anmerkungen beigefügt oder mit kleineren Lettern gedruckt sind, finden sich poetische Konstruktionen, die in einem solchen Buche ohne Nachteil ganz wegbleiben konnten, wie Hauptregeln gedruckt. Vergl. § 5, 1 a *ne* mit der 2. Pers. Imper. Praes. § 5, 2 *parce* und *fuge* c. inf. § 50, c. *dignus* und ähnl. Adj. c. inf. Dagegen sind ohne ersichtlichen Grund die verschiedenen Konstruktionen von *dubito* als Fufsnote zu § 16 abgedruckt, das *cum* explicativum in Gestalt einer Anmerkung mit kleinen Lettern dem § 45, 1 beigefügt, ebenso § 28 das *quin* nach den negierten Verben des Verhinderns. Bei einer neuen Auflage würde es sich meines Erachtens empfehlen, Haupt- und Nebensachen schärfer zu sondern und demgemäfs durch den Druck kenntlich zu machen.

Von Einzelheiten erwähne ich noch folgende. Warum wird das *necne* in der direkten Doppelfrage § 12 überhaupt erst angeführt? § 17 Anm. wird die Konstruktion von *imperare* mit dem Acc. c. inf. erwähnt; man erwartet eine bestimmte Angabe des Gebrauchs. Ebenso sind in § 18 die verschiedenen Konstruktionen der Verba des Wünschens genauer zu behandeln. § 20 ist der Gebrauch von *an* in der indirekten Frage nicht erschöpfend angegeben, auch das Beispiel nicht gut gewählt. § 60 bedarf die Bemerkung: „fehlt zum Verbum das part. fut., so tritt die Umschreibung durch *futurum fuerit*, *ut* c. conj. imperf. ein“ einer erheblichen Einschränkung, wenn sie nicht zweckmäfsiger überhaupt weggelassen wird. Harre (Ausg. von 1888) S. 136 Anm. 3 stellt in Abrede, dafs sich *futurum fuerit*, *ut* findet; andere, wie Klaucke, beschränken den Gebrauch auf das Passivum derjenigen Verba, welche kein Supinum haben. Steht dem Verf. ein Beispiel zu Gebote? Empfiehlt es sich überhaupt, in einem Buch, das nur das Wichtigste bringen soll, so aufserordentlich seltene Konstruktionen zu verzeichnen?

Der Verf. ist, wie er im Vorwort bemerkt, durch die Rücksicht auf die freien Arbeiten in mancherlei Punkten bestimmt worden. Inzwischen ist nun an preufsischen Gymnasien der lateinische Aufsatz abgeschafft worden, und diesem Schicksal wird er wohl auch an anderen Gymnasien nicht entgehen. Diesem Umstande wird der Verf. gut thun bei einer neuen Auflage insoweit Rechnung zu tragen, dafs er die sprachlichen Seltenheiten, welche der Lehrer schwerlich in einem Extemporale fordern wird, ausscheidet; finden sie sich in der Lektüre, so genügt es, kurz darauf aufmerksam zu machen. Vielleicht entschliefst sich der Verf. auch dazu, mehr nach rein praktischen Bedürfnissen den Stoff zu ordnen. In seiner jetzigen Gestalt, glaube ich, wird das Buch von einem Lehrer der oberen Klassen dem Harreschen kaum vorgezogen werden.

Fürstenwalde a. Spree. Otto Buchwald.

H. Menge, Materialien zur Repetition der lateinischen Grammatik im genauen Anschlufs an die Grammatiken von H. Menge und von Ellendt-Seyffert zusammengestellt. Zweite, verbesserte Auflage. Wolfenbüttel, Verlag von Julius Zwifsler, 1890. VIII u. 196 S.; dazu II. Hälfte 168 S. 8. 4 M.

Das Werk enthält in seinem vorliegenden ersten Teile zunächst Repetitionsfragen aus der Formenlehre (S. 1—12), dann folgen deutsche Einzelsätze zur Einübung der Syntax (S. 13—180), den Schlufs bilden zwölf gröfsere zusammenhängende deutsche Übungsstücke (S. 181—198); der zweite lateinische Teil giebt einen Schlüssel dazu, so dafs der Schüler, welcher den ersten Teil benutzt, stets die Richtigkeit seiner Leistung kontrollieren kann. Dasselbe ist neben dem bekannten Repetitorium des Verf.s, welches für Schülerzwecke zu umfangreich geworden war, entstanden und für Sekundaner und Primaner bestimmt, für deren gröfseren Teil unausgesetztes Repetieren der Elementargrammatik nach der Ansicht des Verf.s (vgl. Vorwort zur 1. Auflage) unentbehrlich ist, „damit bei ihnen die (leider vielfach so unsichere und ungenügende) Kenntnis der grammatischen Regeln, soweit sie für den Unterricht in den oberen Klassen notwendig sind, nicht nur vor völligem Verfalle bewahrt, sondern auch zu einem immer sicheren Besitze gemacht werde". Eine Besprechung des Buches hat hauptsächlich den methodischen Gesichtspunkt ins Auge zu fassen. Ist dasselbe wirklich den Schülern der oberen Klassen zum Zwecke der Förderung ihrer Leistungen im Lateinischen in dem Umfange zu empfehlen. wie der Verf. es zu wünschen scheint? Dies mufs ich entschieden verneinen. Einerseits fällt das Buch zu sehr aus dem Rahmen der Methode heraus, welche den Schülern an unsern Gymnasien allgemein jetzt entgegentritt, wonach die Lektüre den Mittelpunkt des Unterrichtes bildet und alle Schreibübungen so viel wie möglich mit derselben in Zusammenhang gebracht werden.

Unsere Schüler haben daher den Geschmack an dergleichen Übungen, wie sie hier in unzähligen Einzelsätzen dargeboten werden, vollständig verloren, und das ist wahrlich kein Unglück. Andererseits stehen dem Lehrer des Lateinischen im Klassenunterrichte in Prima und Sekunda noch genug andere methodische Hülfen zu Gebote, um auf kürzerem Wege die grammatische Sicherheit seiner Schüler zu befestigen. Bei normalem Betriebe des lateinischen Unterrichtes ist das Buch überflüssig. Damit will ich jedoch nicht in Abrede stellen, dafs es in ganz besonderen Fällen, wo ein Schüler in seiner grammatischen Ausbildung zurückgeblieben ist, empfohlen werden kann.

Ein Mangel ist mir bei der Durchsicht entgegengetreten, den ich nicht mit Stillschweigen übergehen möchte. Wir Philologen haben in heutiger Zeit besonderen Grund, in allen dem klassischen Unterricht dienenden Handbüchern so peinlich wie möglich auf den deutschen Ausdruck zu achten, um nicht von den Gegnern des Gymnasiums, wie es leider häufig genug geschieht, als Stilverderber hingestellt zu werden. Im dem deutschen Texte dieses Buches begegnen nun noch häufig genug Latinismen; vgl. z. B. S. 35 „er setzte die Ehre der Göttin über seinen Zorn“ — S. 41 „Cäsar soll von grofser Gestalt, weifsem Teint, muskulösen Gliedern, schwarzen lebhaften Augen und guter Gesundheit gewesen sein“ — S. 94 „Pisitratus, von welchem, obgleich er viele Soldaten in seinem Dienst hatte, doch soviel feststeht, dafs seine Herrschaft eine milde gewesen ist“ — S. 125 „man darf es Karl dem Grofsen nicht zum Lobe machen“ — ebendas. „ich kehre mit der gröfsten Freude zum Andenken an dich zurück“. Öfter schwellen auch in dem Bestreben, recht viele Konstruktionen in eine Periode hineinzubringen, die einzelnen Sätze zu ganz undeutschen stilistischen Gebilden an; vgl. z. B. S. 127: „Wenn jemand trotz der angestrengtesten Mühe, etwas für andere durchzusetzen, dennoch einsähe, dafs die ihm entgegenstehenden Hindernisse zu zahlreich seien, als dafs er sie überwinden könnte, so würde er wohl nicht für träge und arbeitsscheu gehalten werden, wenn er endlich von seinem Vorhaben abliefse, zumal wenn derjenige selbst, um dessentwillen er sich abmüht, anstatt ihn mit voller Kraft zu unterstützen, ihn vielmehr vollständig im Stiche läfst.“ Auch an den bekannten flachen Umschreibungen, um abhängige Verhältnisse zu gewinnen, „wer sollte nicht wissen, wer möchte zweifeln, es konnte nicht anders kommen als dafs u. s. w.“ ist kein Mangel. Nach dieser Richtung hin bedarf das Buch noch einer sorgfältigeren Durchsicht; viel würde schon gebessert sein, wenn Verf. die zu Gunsten des Lateinischen von ihm beliebte Zwischenstellung der Nebensätze umändern wollte.

Was den verlangten Kenntnisstand anbetrifft, so hält sich derselbe innerhalb der normalen Grenzen: doch möchte in den Angaben aus der Formenlehre noch manches entbehrlich sein,

z. B. *mendicus, mendicior, mendicissimus.* Von *veneo* giebt Verf. als Inf. Perf. *venüsse* an, während bei Cicero ausschliefslich *venisse* üblich ist. Die Angabe neben *veneno poto*: „ja nicht *bibito*" ist zweckmäfsiger zu streichen. Äufserst selten wird man in den lateinischen Sätzen etwas finden, wogegen sich Einspruch erheben erheben läfst. Ein Versehen ist mir S. 164 (St. 8) aufgefallen, wo es in dem Satze *hunc tantum litterarum florem, qui tum fuit, . . . superaverunt litterae* statt des letzten Wortes: *artes* heifsen mufs. Wenn ich somit gegenüber dem ganzen Zwecke des Buches mich auf den Standpunkt stelle „omnino haud placet", so will ich am Schlusse nicht versäumen besonders hervorzuheben, dafs es mit demselben aufserordentlichen Fleifse gearbeitet ist und dieselbe grofse praktische Erfahrung bezeugt, wie wir sie an den sonstigen Schriften des Verf.s gewohnt sind.

Eberswalde. August Teuber.

Anthologia lyrica sive lyricorum graecorum veterum praeter Pindarum reliquiae potiores. Post Theodorum Bergkium quartum edidit Eduardus Hiller. Lipsiae in aedibus B. G. Teubneri 1890. XX u. 381 S. 8. 3 M.

In diesem Büchlein liegt vor uns die erste Hillersche Lyrikerbearbeitung; denn seine bisherige Arbeit an Bergks PLG (II und III der 4. Auflage 1882—1883) und an der Anthologia lyrica (ex PLG[4] expressa 1883) hatte sich auf gewissenhafte Wiedergabe des Bergkschen Nachlasses beschränkt. Es sollte zugleich Hillers letzte gröfsere Arbeit werden. Dieser redliche, feine Geist hat sein Lebenswerk eben nur ankündigen und vorbereiten, nicht abschliefsen dürfen. Wie gut wären die griechischen Lyriker in seiner Hand geborgen gewesen! Doch seien wir dankbar für das, was uns durch ihn geworden ist.

Bergk hatte die kleine Sammlung gedacht als Handexemplar für solche, die „praestantissima haec Graecae poesis monumenta vel ipsi in academiis enarrant vel in philologorum seminariis explicanda proponunt vel denique in gymnasiis interpretantur". Er gab deshalb den blofsen Text ohne jeden kritischen Apparat. Die dennoch beigefügten, in der 2. Ausgabe (1868) fast 100 Seiten füllenden Prolegomena galten den hellenistischen Lyrikern, die Hiller jedoch schon in der 3. Ausgabe wieder ausgeschieden hat. Sie fehlen auch in der vierten, deren kurzes Vorwort nur einige orientierende Notizen über die neuen Lesungen giebt.

Hiller hat in den lesbischen Gedichten überall den Spiritus asper hergestellt, was nicht ohne Widerspruch bleiben wird. Aber er hat es gethan, weil er hierin die Äolier nicht anders behandeln wollte als die asiatischen Ionier. Warum er dann aber bei Anakreon *ἐσκατόρα* neben *κάϑοδος* stehen liefs, ist nicht ersichtlich. Das Alter der äolischen Barytonierung ist ja durchaus fraglich. Darum hat man schon vorgeschlagen, bei den Äoliern

wie bei Homer von aller Accentuierung abzusehen. Hiller hat sich für die gemeingriechische Betonung entschieden, wogegen nicht viel einzuwenden ist. In der weiteren Behandlung der Dialektfragen ist gegen Bergk ein Fortschritt wahrzunehmen. Alkman bittet die Muse jetzt nicht mehr *νεοχμὸν (μέλος) ἄρχε παρσένοις ἀείδεν,* sondern *παρθένοις ἀείδην.* Die jungen Spartaner des Tyrtaios singen jetzt zum Marsche, wie sich's gehört, *Ἄγετ' ὦ Σπάρτας εὐάνδρω κῶροι . . .,* und dergleichen mehr. Besondere Anerkennung verdient die Behandlung des Metrischen, das ja bei Bergk vielfach im Argen lag. Diese einfache Scheidung von Längen und Kürzen, dieser Verzicht auf die vielgepriesene, schliefslich doch meist nur optische „Eurhythmie" — nun, es löst ja nicht alle Rätsel, aber es erweckt doch auch nicht den Schein, als wüfsten wir etwas, wo wir in Wahrheit nichts wissen. Nur darf man sich durch Hillers unterschiedslose Betonung aller Hebungen nicht verleiten lassen, nach Füfsen zu rechnen statt nach Beinen oder Gliedern (*κῶλα*). Also *τίς κεν αἰνήσεις νόῳ πίσυνος . . .* nicht –́⏑ | –́– | –́⏑⏑ | –́⏑⏑ | –́ . . ., sondern –⏑– | –⏑⏑–⏑⏑–.

Alles in allem, ein Buch ganz in der Art des Verfassers: nicht bahnbrechend, aber leise vordringend.

Berlin. Otto Schroeder.

Otto Lyon, Auswahl deutscher Gedichte. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing, 1890. gr. 8. X u. 504 S. 2,20 M.

Eine durchaus selbständige Arbeit, durch die der Herausgeber sich ohne Zweifel den Dank der Schule erworben hat. Die Auswahl verfolgt den doppelten Zweck, möglichst den Schülern nur das Wahre und Gesunde und Echte unserer Dichtung zu bieten, zugleich aber auch ein gewisses Gesamtbild der Dichtung der letzten hundert Jahre zu geben. Aber schwerlich können beide Zwecke so erreicht werden, dafs nicht das Streben nach dem einen die Erreichung des andern etwas beeinträchtigt. Da mir nun der litterarhistorische Zweck in solcher Sammlung als der durchaus untergeordnete erscheint, so bedauere ich, dafs manches Gedicht in sie hineingekommen ist, dessen Aufnahme eben nur durch den litterarhistorischen Zweck gerechtfertigt werden kann. Dafs der Herausgeber seine Auswahl bis auf die neueste Zeit ausgedehnt hat, ist an sich gewifs durchaus zu billigen; ob aber die von Wildenbruch aufgenommenen Gedichte den dichterischen Wert haben, dafs es zweckmäfsig erscheint, sie solcher Sammlung einzuverleiben, ist mir sehr fraglich. Wenigstens „Das Edelweifs" ist doch allzu wortreich für den nicht eben erheblichen Inhalt, und bei dem Gedicht „Am Grabe eines jungen Idealisten" kommt noch eine recht bedenkliche Strophenbildung hinzu. Lediglich aus litterarhistorischer Rücksicht ist wohl Tiecks Herbstlied aufgenommen.

Unter den 94 Dichtern vermisse ich Ludwig Giesebrecht, von dem wenigstens das fünfte der unter der Überschrift „Der Normann" vereinigten Gedichte — es wird gewöhnlich „Der Lotse" genannt — in viele Sammlungen aufgenommen ist. Das kleine Gedicht verdient das auch wegen seiner lebendigen Darstellung und seines edlen Inhalts. Aber es giebt von Giesebrecht noch so manches Gedicht, das unsere Jugend kennen lernen sollte, vor allen das schöne kräftige Hohenzollernlied mit dem Anfang

Schenkt mir ein den duftgern, vollern
Flammenglühenden Becher mir

und dem Schlufs

Hohenzollern, Hohenzollern,
Unser Du, die Deinen wir.

Dann aber auch das so formvollendete und innige Frühlingslied, dessen erste Strophe lautet:

Frühling, das bekränzte Kind,
Wandelt durch die Auen;
Seiner Hände Wunder sind
Überall zu schauen.

Leider mufs ich Stellen aus den Gedichten anführen; denn bei dem fast ganz unbekannt gebliebenen Dichter genügt es nicht auf die Überschrift hinzuweisen. Vilmar und Gödeke haben vergeblich auf ihn aufmerksam gemacht. Und doch wüfste ich unter den lebenden Lyrikern keinen, der ihm gleich käme. Hätte Lyon ihn kennen gelernt, so würde er gewifs statt von Wackernagel den „Junker Durst" trotz der lebensvollen humoristischen Darstellung und des witzigen Schlufsverses „Wacker nagelproben" lieber von Giesebrecht das Gedicht „Die Geister" aufgenommen haben mit den Schlufsversen

Menschengeist und Geist vom Weine,
Die vereint sind reicher Geist

oder wenigstens zu willkommener Vergleichung beide den Schülern dargeboten haben.

Dafs von Chamisso „Schlofs Boncourt" fehlt, hat mich gewundert; vielleicht beruht das nur auf einem Versehen. Dagegen würde mancher gern auf „Harras, den kühnen Springer" von Körner verzichten, noch lieber auf den, wie es scheint, unvermeidlichen „Löwenritt" von Freiligrath, wenn man das Gedicht nicht dazu anwenden will, um das innerlich gänzlich Hohle, das aber von aufsen gleifst und prunkt, daran recht deutlich zu demonstrieren. Von Bürger scheint mir der nicht aufgenommene „Wilde Jäger" weitaus den Vorzug zu verdienen vor dem aufgenommenen „Lied vom braven Mann".

Von Goethe und Schiller hat der Herausgeber natürlich viele Gedichte seiner Sammlung zugewiesen, aber doch bei weitem nicht so viele, dafs die aufgenommenen für die Schule ausreichen. Er konnte aber auch wohl kaum anders verfahren,

wenn ausreichender Raum für die übrigen Dichter bleiben sollte. Doch dieser Umstand legt den Gedanken nahe, auf Schillers und Goethes Gedichte lieber ganz zu verzichten, da sie für die unteren Klassen kaum in Betracht kommen (denn die „wandelnde Glocke“ ist wirklich recht leicht zu entbehren) und man heutzutage den Schülern der mittleren und oberen Klassen den Besitz derselben neben der Gedichtsammlung sicherlich zumuten darf. Gedichte, wie „Der Wanderer“, „Meine Göttin“, „Dauer im Wechsel“ können doch im deutschen Unterricht nicht entbehrt werden. Dann hätte man auch mehr Raum für eine reichlichere Auswahl aus Rückerts Gedichten, die noch immer viel zu wenig für die Schule ausgebeutet sind.

Dafs die Gedichte der einzelnen Dichter in der Sammlung zusammenstehen und die Dichter selber alphabetisch geordnet sind, ist durchaus zu billigen. Es ist die einfachste und zugleich zweckmäfsigste Anordnung. Natürlich wird der Lehrer oft genug im Unterricht Gedichte verwandten Inhalts oder gleicher Form zusammenstellen lassen. Das kann aber eben in sehr verschiedener Art geschehen, und es ist unnötig, wenn durch die Sammlung eine von diesen Arten bereits geboten wird.

Was die Textkritik angeht, so hätte ich gewünscht, dafs Lyon in Goethes „Ilmenau“ den Vers „unschuldig und gestraft, unschuldig und beglückt“ nach der Weimarer Ausgabe hätte drucken lassen: „unschuldig und bestraft, und schuldig und beglückt“. Jene andere Lesart kann doch nur in sehr künstlicher Weise erklärt werden, indem man nämlich den Begriff „unschuldig“ im zweiten Teil des Verses ganz anders versteht als im ersten. Ich hätte zu dieser Erklärung nicht zu flüchten brauchen (vergl. „Goethes Lyrik“ S. 94), wenn mir damals schon die echte Überlieferung bekannt gewesen wäre.

Berlin. Franz Kern.

Ploetz-Kares, Kurzer Lehrgang der französischen Sprache. Berlin, F. A. Herbig.

1) Sprachlehre auf Grund der Schulgrammatik von Karl Ploetz bearbeitet von Gustav Ploetz und Otto Kares. 1888. XVI und 117 S. 8. 1 M.

2) Übungsbuch verfafst von Gustav Ploetz. Heft I (Abschlufs der Formenlehre). 1888. VIII und 108 S. 8. 1 M. — Heft II Syntax (Wortstellung und Verbum). 1889. VIII und 88 S. 8. 0,90 M. — Heft III (Syntax des Artikels, des Adjektivs und des Adverbs; Die Fürwörter.) 1890. IV und 78 S. 8. 0,80 M.

3) Elementarbuch verfafst von Gustav Ploetz. 1891. XII und 195 S. 8. 1,40 M.

Die fünf Hefte enthalten das ganze grammatische sowie Anschauungs- und Übungsmaterial für den französischen Unterricht bis einschliefslich OII der Gymnasien. Ein sechstes Heft (= Übungsbuch Heft IV), welches noch erscheinen soll, wird

„Übungen zur Wiederholung und gelegentlichen Ergänzung des Gelernten, im Sinne der neuesten preufsischen Lehrpläne, enthalten".

Die Sprachlehre ist der wörtliche Abdruck des ebenso benannten ersten Teiles der „Schulgrammatik der französischen Sprache in kurzer Fassung" von denselben Verfassern, den ich früher in dieser Zeitschrift angezeigt habe. Nur S. VII—XVI geht derselben eine „Übersicht über die französischen Laute und ihre Darstellung in der Schrift" vorauf, von der man gern zugeben wird, dafs sie die Resultate der wissenschaftlichen Phonetik geschickt mit den Anforderungen einer schulmäfsigen Methodik vereinigt.

Das Übungsbuch entspricht mit seinen 3, bezw. 4 Heften inhaltlich der alten Ploetzschen „Schulgrammatik", also auch der Ploetz-Karesschen „Schulgrammatik in kurzer Fassung", d. h. es baut sich auf irgend ein Elementarbuch auf, wie das alte Ploetzsche war oder wie das oben unter No. 3 genannte Heft des vorliegenden Lehrgangs ist. Es bildet also, bei dem jetzigen Lehrplan des französischen Unterrichts auf Gymnasien, das Lehrbuch vom zweiten Semester der Quarta bis einschliefslich O II (das vierte Heft würde dann den Wiederholungen in der Prima dienen sollen), d. h. für 4½ Jahr, und soll demnach die Ploetzsche oder Ploetz-Karessche Schulgrammatik ersetzen, wo der unterrichtende Lehrer den Forderungen einer gemäfsigten Reform etwas mehr huldigt als die „Schulgrammatik in kurzer Fassung". In dieser Hinsicht sind namentlich zwei Punkte hervorzuheben. 1) Die französischen Texte, an denen in einzelnen Kapiteln („die Lektion" ist endlich beseitigt) die Spracherscheinungen aus der Anschauung gewonnen werden, ehe sie in ein System der Grammatik gebracht oder eingereiht werden, sind durchweg zusammenhängende Stücke, jedoch so, dafs sie vom Verfasser hergestellt oder für das zur Anschauung zu bringende Kapitel der Grammatik zurechtgemacht sind). 2) Die deutschen Übungsstücke eines jeden Kapitels schliefsen sich sachlich wie sprachlich eng an das französische Stück an, ohne etwa blofs den Text zu Retroversionen zu liefern. So heifst, um ein besonders geschickt gemachtes Kapitel anzuführen, Heft II Kap. 19 das französische Stück *Le faux Waldemar*, das deutsche „Die falschen Sebastiane". — Der Stoff ist übrigens vorzugsweise der französischen Geschichte entnommen; jedes Kapitel bietet ein abgerundetes Ganzes, mehrere auf einander folgende Kapitel gewähren einen „Überblick über ein bestimmtes geschichtliches Gebiet", so im zweiten Heft die ersten 27 Kapitel über die Anfangsgeschichte des Frankenreichs von Chlodwig bis zu den Nachfolgern Karls des Grofsen und den Raubzügen der Normannen. Eingereihte, nicht in den Zusammenhang gehörende Erzählungen knüpfen wenigstens an denselben an. Dafs die Herstellung eines solchen Zusammenhanges für das letzte Heft wegen

des grammatischen Stoffes desselben (Artikel, Adjektiv, Adverb und Fürwörter) nicht überall durchgeführt ist, kann nur derjenige dem Verfasser verargen, der es selbst nie versucht hat, diese Aufgabe zu lösen. Der Stoff ist in diesem Heft, dem Standpunkte der Schüler (UII und OII) entsprechend, der neueren Geschichte, besonders der napoleonischen entnommen. Die Vokabularien am Ende jedes Heftes bieten für die deutschen Übungsstücke bei den Grundsätzen der Methode des Buches scheinbar zu viel Wörter; doch befolgen die Verfasser hierbei den höchst billigenswerten Grundsatz, durch häufiges Darbieten von Wörtern, die früher schon eingeübt sind, die Arbeit der Vorbereitung möglichst zu erleichtern. Übrigens soll ein vollständiges, den Übungsstoff sämtlicher Hefte umfassendes alphabetisches Wörterverzeichnis mit dem vierten Hefte zugleich erscheinen. Man wird dann leicht übersehen, ob der Eindruck, den der französische Text auf den Kenner des Französischen macht, nämlich besonders leicht zu sein, auch vor einer Prüfung im Einzelnen stichhält.

Das Elementarbuch entspricht inhaltlich dem alten Ploetzschen Elementarbuch, d. h. es bietet den Unterrichtsstoff für Gymnasien für Quinta und das erste Semester der Quarta. Die in Sexta schon das Französische beginnenden Anstalten werden die Zeit der Sexta und Quinta auf Aneignung des Buches verwenden können. Das Buch enthält „ein Lesebuch“ von 52 Seiten, von denen die letzten 12 für die „kursorische Lektüre“ bestimmt sind und 9 gut gewählte altbekannte Gedichte enthalten. Es folgen 44 Seiten „Elementargrammatik“; dann der „Dritte Teil“: Übungen, 43 Seiten, die in 52 Kapiteln genau den 52 Kapiteln des Lesebuchs entsprechen; endlich S. 150—169 das Wörterverzeichnis für die Kapitel des Lesebuchs (2000 Wörter ungefähr), S. 170—186 ein französisch-deutsches und 187—195 ein deutsch-französisches alphabetisches Wörterverzeichnis. Der Wortvorrat ist gegen das alte Ploetzsche Elementarbuch um 400—500 Wörter gewachsen; dies erregt mir Bedenken, da bekanntlich sichere Beherrschung des Wortschatzes schon bei dem alten Ploetz in 3 Semestern schwer zu erzielen ist. Auch werden 40 Seiten französischen Textes in 3 Semestern, d. h. in 40 mal 4 + 20 mal 5 = 260 Lehrstunden schwer zu bewältigen sein, zumal da die 16 Seiten „kursorischer Lektüre“ und das Auswendiglernen von 9 Gedichten erhebliche Zeit erfordert. Der aufserordentlich wohlthuend berührende objektive Ton, in dem sich das Vorwort der Ploetz-Karesschen Schulgrammatik über den Streit der Methoden ausspricht, ist in den Vorworten dieser Hefte an einigen Stellen nicht bewahrt worden. Es finden sich da Stellen wie „die trotz aller Rührigkeit und Selbstverherrlichung noch immer kleine Gruppe extremer Neuerer“, während die „Schulgrammatik in kurzer Fassung“ von den Gegnern mit höchster Achtung sprach. Freilich soll dem Verfasser gern zugegeben werden, dafs die

extremen Neuerer, deren Zahl in der That klein ist, über Karl Ploetz mit weit weniger rücksichtsvollen Ausdrücken hergezogen sind. Und doch fehlt der „Reform" leider nichts mehr als so ein rechter alter Karl Ploetz, der immer das Brauchbare traf, er mochte hinzielen, wo er wollte. Es mufs den Verfassern dieser ganzen Reihe von Lehrbüchern das Verdienst zugesprochen werden, dafs aus ihrer Bemühung, „alle diejenigen Momente der heutigen Reformbewegung, welche sie als gesund und fruchtbar erkannt haben, im Sinne altbewährter und methodischer Grundsätze zu verwerten", ein Werk hervorgegangen ist, welches eine beachtenswerte Stellung unter den seit dem Anfange der Reformbewegung entstandenen Lehrmitteln des französischen Unterrichts einnimmt und nicht zum kleinsten Teile dazu beitragen wird, das wahrhaft Förderliche dieser Bewegung zur Geltung zu bringen.

Berlin. Otto Kabisch.

Paul Buchholz, Charakterbilder aus Amerika. Zweite, vielfach verbesserte Auflage. Leipzig, J. C. Hinrichssche Buchhandlung, 1891. 96 S. 1,20 M.

Die zweite Auflage der Charakterbilder aus Amerika bezeichnet sich als eine „vielfach verbesserte" und hat dazu zweifellos eine gewisse Berechtigung; denn es ist wirklich manches Anfechtbare und Unhaltbare angemessen abgeändert. Doch hätte der Verf. seiner redaktionellen Thätigkeit immerhin noch einen gröfseren Spielraum gestatten dürfen. So wendet sich infolge eines aus der Vorlage entnommenen Druckfehlers die Sonne am 21. Dezember auch jetzt noch „südwärts" anstatt nordwärts (S. 17); auf Kuba wird „jede Arbeit nur von Negersklaven gethan", obwohl seit dem 8. April 1880 die Sklaverei abgeschafft ist u. a. m. Es bleibt für eine nächste Auflage noch mancherlei zu thun übrig.

Frankfurt a. O. Carl Hartung.

---

1) Paul Buchholz, Charakterbilder aus Afrika. Zweite vielfach verbesserte Auflage. Leipzig, J. C. Hinrichssche Buchhandlung, 1881. 122 S. 1,20 M.

Die Schilderungen betreffen Afrika im allgemeinen und alle seine Hauptteile; ein Anhang ist den deutschen Schutzgebieten Afrikas noch im besonderen gewidmet. Vorzugsweise gelten die Schilderungen der Natur der Länder; und da sie klar, lebendig und frei von Phrase gehalten sind, darf man sie dem Lehrer zur Stoffauswahl für den Unterricht empfehlen.

Statt „die Katarakte" von Syene stände S. 16 besser singularisch „der Katarakt". Dafs die Sahara (oder auch nur ihr Osten, die libysche Wüste) ihr heutiges Relief ganz wesentlich der Verwitterung des Gesteins und den Windwehen verdankt, wird heutzutage kaum noch bestritten; darum sollte nicht (S. 49)

daneben der „Annahme“ noch Ausdruck verliehen sein, es habe hier Meereserosion die Oberflächenformen geschaffen. Das afrikanische Krokodil darf man nicht Kaiman nennen (wie S. 72 geschehen), ebenso wenig die Blätter der Ölpalme „Zweige“ (S. 116), im Gegenteil mufs der Schüler auf den volkstümlichen Mifsbrauch aufmerksam gemacht werden, der bei Palmen und Zykadeen die Blätter mit Zweigen verwechselt.

2) Hans Trunk, Die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichtes. Ein Beitrag zur Methodik dieses Gegenstandes. Dritte verbesserte und vermehrte Auflage. Wien, Verlag von Graeser, 1890. gr. 8. VIII u. 204 S. 2,40 M.

Der Verfasser bekennt im Vorwort sich dessen bewufst zu sein, über den im Titel genannten Gegenstand nicht viel Neues bringen zu können, doch meint er, das Gute könne nicht oft genug gesagt werden, und hofft doch mit seiner Schrift einigen Lehrern der Geographie nützlich zu werden.

In der vom Verf. selbst ausgesprochenen Beschränkung mag sich diese Hoffnung wohl erfüllen, ja, nach den wiederholten Auflagen zu schliefsen, schon erfüllt haben. Der Reihe nach werden meist in verständiger Weise behandelt 1) die direkten (besser: unmittelbaren) Anschauungsmittel, d. h. heimatskundliche Eindrücke, Modelle und Reliefs, Abbildungen, Karten, geographische Gröfsenbilder und Profile, 2) „indirekte Anschauungsmittel“, worunter der Verf. versteht möglichst veranschaulichende geographische Schilderungen und Vergleiche, Namenerklärungen, Belebung des Unterrichts durch Mitteilungen aus der Geschichte und Sage, von Sprüchen und Gedichten, 3) Hülfsmittel für den Unterricht in der mathematischen Geographie, 4) das für den Schüler bestimmte Hülfsbuch.

Mit allen Vorschlägen wird man sich freilich nicht einverstanden erklären können. Die geographischen Rätsel (auf S. 164) haben z. B. kaum eine ganz entfernte Beziehung zum geographischen Unterricht, selbst als Gedächtnismittelchen wirken sie mehr komisch: „Ohne a eine Wasserstrafse in Europa, mit a eine im südlichen Asien“ (Sund, Sunda) u. ä. Das nette Rätsel „Mit R ein schmales ledernes Band, mit N ein Flufs im russischen Land“ (Riemen, Niemen) beweist aufserdem, dafs der Verf. seinen Schülern stets eine falsche Aussprache des Flufsnamens Njemen eingeprägt hat.

Auch sieht man gar nicht ein, wieso Definitionen in geographischen Leitfäden verpönt sein sollen, weil sie ein gewissenhafter Lehrer natürlich nach Möglichkeit induzieren wird (nach sinnlicher Anschauung der Natur oder Karte).

In der Hauptsache giebt das Buch aber eine ganz gute Anleitung für den Anfänger im geographischen Lehrfach, der sicher nie ungestraft das dem Buch vorangestellte Motto vernachlässigt: „Anschaulichkeit ist die Grundbedingung für den Erfolg des Unterrichtes“.

3) A. Boehm, Handweiser für geographischen Anschauungs-Unterricht an höheren Lehranstalten. Breslau, F. Hirt, 1890. 38 S. 8. 1 M.

An einer Vielzahl von Beispielen legt der Verf. dar, wie die verschiedenartigsten im geographischen Unterricht vorkommenden Zahlengröfsen von Höhen, Entfernungen, Arealen dem Schüler durch Vergleich mit entsprechenden Gröfsen aus seiner engsten Heimat verdeutlicht werden können. Der zu Grunde liegende Gedanke ist nicht neu, aber dazu, dafs er allseitiger als bisher in der Lehrerpraxis Beachtung finde, mufs man dem Schriftchen weiteste Verbreitung wünschen.

Dafs der Rhein „der längste von den zu Deutschland gehörenden Strömen ist“ (S. 13), wird alsbald (S. 14) stillschweigend widerrufen durch die Worte „die Donau = 2¼ Rhein“. Die Schüler anzuleiten, selbstthätig Flufslängen auf der Karte mit Zentimetermafs ausfindig zu machen, ist ganz gut; nur mufs man sie darauf hinweisen, dafs sie dabei wegen Vernachlässigung der Hunderte kleiner Krümmungen stets ein Minus erhalten. Kilometer und Zentimeter sollten so gut wie Meter nur als Neutra gebraucht werden. „Längstachse“ (S. 9) statt Längsachse ist wohl nur Druckfehler. „Marañon“ ist ein für die Schule ganz überflüssiger, deshalb streng zu vermeidender Name.

Halle a. S. A. Kirchhoff.

August Garcke, Flora von Deutschland. Zum Gebrauch auf Exkursionen, in Schulen etc. 16. neubearbeitete Auflage. Berlin, P. Parey, 1890. IV, 100 und 570 S. 8. geb. 4 M.

Es ist kaum erforderlich, der Anerkennung, welche dieses Buch seit einer langen Reihe von Jahren gefunden hat, auch nur noch ein Wort hinzuzufügen. Die hier vorliegende 16. Auflage unterscheidet sich im grofsen und ganzen von den letzten sehr wenig: hier und da geänderte Nomenklatur, die nach den Gesetzen der Priorität richtig zu stellen war; neue Standorte aus denjenigen Gebieten, welche erst neuerdings (d. h. seit dem Erscheinen der 12. Auflage) in das Gebiet einbegriffen sind; das Weglassen von Standortsangaben, die keinen Sinn mehr haben, da die Pflanzen an den betreffenden Fundorten ganz bestimmt ausgerottet sind; dies und einiges andere ist vielleicht erwähnenswert. Wegen seines gewaltigen Umfanges von nahezu 700 Seiten ist das Buch an der Grenze angekommen, welche für ein Schulbuch zulässig ist; doch ist auch in diesem Falle das Tadeln sehr viel leichter als das Bessermachen. Der Verf. hat sich bemüht, die Diagnosen nach Möglichkeit zu kürzen, und nirgends finden sich tadelnswerte Längen. Der Wunsch, das Buch in allen Teilen Deutschlands brauchbar zu machen, hat es notwendig gemacht, dafs bei seltneren Pflanzen die Aufzählung der Fundorte etwas mehr Platz einnimmt, als demjenigen nötig erscheint, der sich

nur mit seiner Lokalflora beschäftigt, und für die Zwecke des Unterrichts an einer bestimmten Anstalt mögen solche Angaben überflüssig sein; wer aber (wie der Schreiber dieser Zeilen) mit Garckes Flora aus der Schule auf die Universität und von da wieder in die Schule gegangen ist, wer das Buch in den verschiedensten Teilen Deutschlands benutzt hat, der wird auch derartige Angaben nicht missen wollen. Eine andere Frage wäre die, ob ein Buch, welches lediglich der Systematik gewidmet und nur zu Bestimmungsübungen brauchbar ist, ein Buch für den Unterricht sein kann. Wir tragen kein Bedenken, die Frage rund heraus mit Ja zu beantworten. Selber sehen, selber untersuchen, daraus Folgerungen ziehen ist das A und O des naturwissenschaftlichen Unterrichtes, und so lange dieser Satz gilt, sind Übungen im Bestimmen von Pflanzen bei weitem das sicherste und in weitaus den meisten Fällen das einzige zur Verfügung stehende Hülfsmittel des Unterrichtes. Dafs die Flora den Anforderungen entspricht, den man an ein systematisches Werk stellt, dafs man als Schüler mit seiner Hülfe Bestimmen lernen kann, das können wir aus eigenster Erfahrung bestätigen. Es ist sattsam bekannt, dafs überall in den beschreibenden Naturwissenschaften Morphologie und Physiologie in den Vordergrund gestellt werden, die „öde“ Systematik aber und die Kenntnis von Pflanzen und Tieren als Handlangerarbeit gilt. Die Kontroverse ist von den Universitäten in die Schulen getragen, und die Vernachlässigung der Systematik ist in vielen neueren Lehrbüchern stark herauszufühlen. So lange die rein technischen Schwierigkeiten des Unterrichtes dieselben sind wie jetzt, so lange wir nicht ein Dutzend Mikroskope zur Stelle haben und aus unseren Klassen keine Laboratorien für Physiologie machen können, thun wir am besten uns an das zu halten, was wir haben, uns in der Schule auf Systematik zu beschränken, die anderen Zweige der Botanik aber der Universität zu überlassen.

Grofs-Lichterfelde. Fr. Kränzlin.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Zur griechischen Schulgrammatik.

In E. Kochs griechischer Schulgrammatik (14. Aufl. 1891) heifst es § 44, 3:

„Der Artikel, sowie Adjektiva und Pronomina, wenn sie zu einem im Dual stehenden Substantivum gehören, stehen ebenfalls im Dual, doch so, dafs die maskulinische Form des Artikels und der Pronomina zugleich für das Femininum gilt, also *φιάλα ἀργυρᾶ, στήλαιν λιθίναιν, τὼ στήλα, τοῖν χεροῖν, τὼ πόλεε τούτω* (Athen und Sparta)."

Die drei ersten Beispiele sind aus den Inschriften genommen, aber in den Inschriften steht auch *ταῖν θεαῖν* (vgl. E. Hasse, Über den Dual bei den att. Dramatikern, Progr. Bartenstein 1891 S. 3 und Artikel und Pronomen des Dualis beim Femininum im attischen Dialekt, N. Jahrb. f. Phil. 1891 S. 416ff.). Dem von Isokrates 15, 14 und Plato dreimal gebrauchten *τοῖν χεροῖν* (vgl. E. Hasse, Über den Dual bei Xen. u. Thukyd., Progr. Bartenstein 1889 S. 13. 15) steht gegenüber *ταῖν χεροῖν ταῖν ἐμαυτοῦ* Andok. 1, 144 und *χεροῖν κλέψασα ταῖνδε* Soph. El. 1132. Aufser *ταῖν θεαῖν* kommt in den Inschriften freilich *τοῖν θεοῖν* (Demeter und Kore) ungefähr 30mal (bei Andokides an 4 Stellen), dann noch *τοῖν Νίκαιν* (Nikestatuen) und *τοῖν πολέοιν* vor (vgl. Meisterhans, Gramm. der att. Inschr.[2] S. 95), welches letztere bei Thukydides 2mal, bei Isokrates 8mal zu lesen ist (vgl. Keck, Über den Dual bei den griech. Rednern S. 27). Bei Plato jedoch findet sich neben *τοῖν χεροῖν* Erast. 132b. Theaet. 155e. Prot. 314d, *τοῖν γενεσέοιν τοῖν* Phaedo 71e, *τοῖν κινησέοιν* Leg. 898a, *τοῖν ἰσοτήτοιν* 757e, *τοῖν τορύναιν* Hipp. mai. 290e. 291c. auch *ταῖν οἰκίαιν ταῖν ἐν τῷ κλήρῳ* Leg. 775e, *δυοῖν οὔσαιν ταῖν εἰσφοραῖν* 955d, *δυοῖν δὲ ταῖν διεξόδοιν* Tim. 79d, *ταύταιν ταῖν τέχναιν* Pol. 260c (vgl. Roeper, De dualis usu Platonico S. 17).

Aber ausschliefslich die regelmäfsige Form *ταῖν*, niemals *τοῖν* als Femininum gebrauchen: 1) Xenophon: *ταῖν μόραιν* Hell. 6, 4, 17 (vgl. Bart. Progr. 1889 S. 12). — 2) Hyperides: *ταῖν δυοῖν φυλαῖν* 3, 30. — 3) Lysias: *ταῖν θυγατέροιν* 19, 17. — 4) Sophokles: *ταῖν ἀθλίαιν οἰκτραῖν τε παρθένοιν* OR 1462[1]), *ταῖνδ' ἀδελφαῖν* OC 1290, *ταῖνδε, οὔσαιν παρθένοιν* 445.

[1]) *τοῖν φίλοιν* OR 1472 ist nach unserer Meinung Neutrum (vgl. Bart. Progr. 1891 S. 4).

— 5) Aristophanes: *ταῖν κόραιν* Vesp. 7, *ταῖν θεαῖν* 378. Thesm. 285, *ταῖν Θεσμοφόροιν* 295, *ταῖν γνάθοιν* Pac. 1309. Eccl. 502, *ταῖνδε ταῖν κασαλβάδοιν* 1106 (vgl. Bart. Progr. 1891 S. 5). — 6) Isaeus: *ταῖν ἀδελφαῖν* 6, 6. *ταῖν θυγατέροιν* 6, 39. *ταῖν ἀδελφαῖν ταῖν δυοῖν* 8, 41. *ταῖν διαθήκαιν ἀκύροιν γινομέναιν* 5, 16. *ταύταιν ταῖν διαθήκαιν* 5, 15 (vgl. Keck a. a. O. S. 27).

Wenn nun E. Albrecht, den Koch in der Vorrede zur Rechtfertigung seiner Behandlung des Duals zitiert, in dieser Zeitschr. 1890 S. 598 von diesen 20 Stellen mit *ταῖν* nur 3 anführt und meint, dafs diese wenigen Beispiele ihn nicht bestimmen könnten, dem häufigeren *τοῖν* noch *ταῖν* an die Seite zu stellen, so mufs die Richtigkeit des Prinzips, nur auf Grund des durch die in der Schule behandelten Teile der griechischen Autoren gebotenen Materials Regeln für die Schulgrammatik aufzustellen, in Zweifel gezogen werden.

Was das Pronomen betrifft, so geben wir folgende Zusammenstellung: *τούτοιν* in der Verbindung *σταθμὸν τούτοιν* nach *φιάλα ἀργυρᾶ*, *φιάλα χρυσᾶ*, *χρυσίδε δύο* in den Inschriften und bei Plato Leg. 898a *τούτοιν τοῖν κινησέοιν*, aber *ταύταιν* bei Isaeus 5, 15: *ταύταιν ταῖν διαθήκαιν*, bei Plato Pol. 260c: *ταύταιν ταῖν τέχναιν*, bei Sophokles OC 859: *ταύταιν μόναιν*. 1149 und OR 1504 ohne Nomen mit Bezug auf die Ödipustöchter. — *αὐτοῖν* vor *τοῖν θεοῖν* bei Andokides 1, 133 und bei Plato Theaet. 200b nach *οὐδετέραν*[1]), aber *αὐταῖν* bei Sophokles OC 446 und bei Aristophanes Thesm. 950. — *οἷν* CIA 319, 16 nach *κλίμακε* und bei Plato Pheaedr. 237d und Hipp. mai. 290e vor *τοῖν τορύναιν*, aber *αἷν* bei Sophokles OR 1463. 1466 mit Bezug auf die Ödipustöchter. — *ἀλλήλοιν* bei Plato Euthyd. 289c, aber *ἀλλήλαιν* bei Xenophon Mem. II 3, 18.

Jedoch stets sind die regelmäfsigen Pronominalformen gebraucht: *ταῖνδε* Arist. Eccl. 1106. Soph. OC 1294. 445. El. 1132. — *ἐκείναιν* Plat. Leg. 894b. — *ἐμαῖν* Soph. OR 821. Eur. Alc. 847. — *σαῖν* Soph. Trach. 1066. Eur. Herakl. 578. (*ἐμαῖν* und *σαῖν* in Verb. mit *χεροῖν*.)

Auf Grund dieser Thatsachen und besonders wegen der sicheren Beispiele: *ταῖν θεαῖν*, *ταῖν ἀδελφαῖν*, *ταῖν κόραιν*, *ταῖν οἰκίαιν*, *ταῖν τέχναιν*, *ταῖν παρθένοιν*, *ταῖν θυγατέροιν*, *ταῖν χεροῖν*, zumal auch die Inschriften für uns und gegen die Verbesserungsgelüste der Kritiker sprechen, meine ich, dafs der oben aus Kochs Grammatik zitierte Satz für den Genetiv und Dativ des Duals nicht mehr gelten kann, sondern dafs in der Schulgrammatik bei den dualischen Paradigmen — und diese letzteren fordern wir entschieden zurück — nur die Formen: *ταῖν*, *ταῖνδε*, *ταύταιν*, *ἐκείναιν*, *αὐταῖν*, *αἷν*, *ἀλλήλαιν*, eben weil sie die regelmäfsigen sind, aufgeführt werden dürfen.

Für den Nominativ und Akkusativ dagegen müfsten in der Schulgrammatik die Beispiele *τὼ θεά* Plat. Conv. 180d. *τούτω τὼ τέχνα* Leg. 679b. *τούτω τὼ δόξα* Theaet. 195b. *τούτω τὼ ἡμέρα* Xen. Cyr. 1, 2, 11. *τὼ στήλα* (Inschr.); *τὼ θεώ* (Inschr. Arist. Lys. Andok.). *τὼ ὁδώ* Plat. Gorg. 524a. *τώδε τὼ κασιγνήτω* (Schwestern), *ὦ — τούτω — τώδε* Soph. El. 799f.;

[1]) wenn nicht *αὐτοῖν* hier auch wie *τούτοιν* Ar. Plut. 512 als Neutrum erklärt werden mufs. Denn *αὐτοῖν* bezieht sich auf die Abstrakta *ἐπιστήμην* und *ἀνεπιστήμην* (wie in derselben Schrift Theaet. 175c *τὸ μέν — τὸ δέ* mit Bezug auf *εὐδαιμονίαν* und *ἀθλιότητα* gebraucht ist), *τούτοιν* auf *τέχνην* und *σοφίαν*.

τὼ γυναῖκε Xen. Cyr. 5, 5, 2 (*τούτω* und *αὐτώ* sc. *γυναῖκε* Aesch. Pers. 188). *τὼ παῖδε τώδε* (Schwestern) Soph. Ant. 561. *τὼ φάλαγγε* Xen. Anab. 1, 8, 17. *τὼ χεῖρε* (Arist. Thuk. Xen. Demosth. Lys. Plat.). *τὼ πόλεε* (Thuk. Isokr.) und *τὼ κλίμακε* (Inschr.) insofern ausschlaggebend sein, als zu jenen Formen auf *αιν* nur die communen: *τώ, τώδε, τούτω, αὐτώ*; *ὥ, ὥτινε, ἀλλήλω* zu stellen wären. Freilich müfsten auch die regelmäfsigen Dualia: *τά, τάδε, ταύτα, αὐτά* (*τὰ κόρα τάδε . . αὐτά* Soph. Ant. 769. 770. *τὰ Περσικά* Arist. Lysist. 229. 230. *τὰ κοχώνα* Eq. 424. 484. *ταύτα*, sc. *κόρα*, Pac. 848 und *πρὸς ταύτα*, Demeter und Kore, Isae. 6, 49) in einer Anmerkung erwähnt werden.

Bartenstein in Ostpr. Ernst Hasse.

Die 41. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in München vom 20.—23. Mai 1891.

Die 40. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner hatte München für die nächste Vereinigung bestimmt und den Universitätsprofessor Dr. von Christ zum ersten, den Rektor des Wilhelmsgymnasiums Dr. Arnold zum zweiten Präsidenten erwählt. Zahlreiche Ausschüsse unter der opferwilligen Mitwirkung von Herren aus allen Ständen Münchens pflogen eifrig Beratungen, um den altbewährten Ruf von der Gastlichkeit Münchens auch bei dieser Gelegenheit zu bewahrheiten. Alle Korporationen, alle Museen, Hoftheater wie Staatsbibliothek, hatten ihre Räume geöffnet, um den willkommenen Gästen ihre Sehenswürdigkeiten zu bieten. Auch die gelehrten Anstalten und Gesellschaften waren eifrig bemüht, durch Festgaben ihre Verehrung der zu erwartenden Fremden auszudrücken. So wurden aufser einem „Führer durch München und seine Umgebung“ den Ankommenden zur Verfügung gestellt: 1) Festgrufs von dem Lehrerkollegium des Wilhelmsgymnasiums: a) Das Bellum Alexandrinum und der Codex Asburnhamensis von G. Landgraf, b) Gedankengang Horazischer Oden in dispositioneller Übersicht nebst einem kritisch-exegetischen Anhang von Fr. Gebhard, c) Die Frage der sog. zweiten Redaktion der Reden vom Kranze von H. Reich. 2) Festgrufs von dem Lehrerkollegium des Maximiliansgymnasiums: a) Quellenbeiträge zur Geschichte der kriegerischen Thätigkeit Pappenheims 1619—1626. II. Teil von S. Röckl, b) Der Bericht des Dio Cassius über die gallischen Kriege Cäsars von F. Melber, c) Die *Φιλοσοφία* des Georgios Pachymeres von Fr. Littig. 3) Festgrufs von dem Lehrerkollegium des Luitpoldgymnasiums: a) Appians des Jüngeren Gedicht von der Jagd, in 4 Büchern. II. Buch (1—377) metrisch übersetzt und mit erklärenden Bemerkungen versehen von M. Miller, b) Virgiliana: Die grammatischen Schriften des Galliers Virgilius Maro auf Grund einer erstmaligen Vergleichung der Handschrift von Amiens und einer erneuten der Handschriften von Paris und Neapel textkritisch untersucht von Th. Stangl. 4) Festgrufs vom Lehrerkollegium des Ludwigsgymnasiums: a) Zu Aristoteles *περὶ ποιητικῆς* von M. Seibel, b) Zu den Caesares des Sextus Aurelius Victor von F. Pichlmayr, c) Zum Rechtfertigungsschreiben Gregors VII. an die deutsche Nation vom Sommer 1076 von M. Doeberl. 5) Commentationes philologicae, obtulerunt Sodales Seminarii Philologici Monacensis:

a) E. Ziebarth, De novo paeane in honorem Aesculapii facto, b) Fr. Weigmann, Über den Rhythmus des Asklepios-Päan, c) F. B. Kershaw, Die megarischen Psephismen, d) E. Bodensteiner, Über choregische Weihinschriften, e) G. Rose, Das Psephisma des Kannonos, f) Stöhr, Engel, Widemann, Schmidinger, Vogel, Curae criticae in Aristotelis Politica, g) Fr. Hümmerich, Die Pindar-Handschriften B und D in Nem. und Isthm., h) G. Herbig, Zur Chronologie der pindarischen Siegesgesänge Isthm. III/IV und Isthm. VII, i) A. Rehm, Pindar und die Aigiden, k) A. Mayr, Über Tendenz und Abfassungszeit des sophokleischen Ödipus auf Kolonos, l) P. Hildebrandt, De causa Polystrati, m) G. Karo, Handschriftliche und kritische Beiträge zum Bellum Hispaniense, n) De causa Cluentiana: α) J. Stöcklein, De iudicio Iuniano, β) F. Boll, Num Cluentius de crimine iudicii corrupti causam dixerit. 6) Philologische Kleinigkeiten: a) Zum Dialekte Pindars von W. von Christ, b) Metrologische Beiträge von G. Oehmichen. 7) O Roma nobilis. Philologische Untersuchungen aus dem Mittelalter von L. Traube (Aus den Abh. der K. B. Akademie der W. XIX 2). 8) Aristoteles' Staat der Athener von R. Schöll (Sonderabdruck aus der Beilage zur Allgemeinen Zeitung 1891 No. 107 und 108). 9) Festgrufs vom Lehrerkollegium des Alten Gymnasiums zu Würzburg: Über einige Quellen des Iliasdiaskeuasten von K. Dyroff. Aufserdem lagen als Geschenke auf: 1) Blätter für das bayer. Gymnasialschulwesen XXVII 3 und 4, 2) Studien zur Geographie des alten Makedoniens von M. Döll (Programm des alten Gymnasiums zu Regensburg 1890/91), 3) Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, herausgegeben von K. Kehrbach I 1. Endlich waren mehrere Schriften in einem Exemplar der Versammlung gewidmet.

Am Abend des 19. Mai versammelten sich die Festteilnehmer in den prächtigen Räumen des alten Rathauses zur unbehinderten gegenseitigen Begrüfsung. Reges Leben und lebhafte Gespräche hielten die freudig erregte Versammlung (die Zahl der eingeschriebenen stimmberechtigten Teilnehmer der Philologenversammlung betrug 586) bis in die tiefe Nacht zusammen.

I. Hauptversammlungen.

Die erste Hauptversammlung wurde am 20. Mai vormittags 10 Uhr in dem festlich geschmückten Saale des K. Odeons mit dem feierlichen Männerchor von Beethoven „Die Himmel rühmen des Ewigen Ehre", vorgetragen von Philologen und Philologenfreunden, eingeleitet. Der Saal war dicht gefüllt, die Gallerieen von einem reichen Kranze des schöneren Geschlechtes besetzt. Vom Kgl. Hause war erschienen S. K. H. Prinz Rupprecht, ferner Kultusminister Dr. v. Müller mit seinen sämtlichen Räten, Regierungspräsident Freiherr von Pfeufer, Präsident der Akademie der Wissenschaften Geheimrat Prof. Dr. von Pettenkofer, die beiden Bürgermeister der Stadt Dr. von Widenmayer und Borscht sowie andere hervorragende Persönlichkeiten.

Nachdem die hehren Weisen des Beethovenschen Chors verklungen waren, bestieg der erste Präsident, Professor Dr. von Christ, die Rednerbühne. Derselbe erwähnte zunächst kurz die Umstände, infolge deren München so spät erst zum Sitze einer Philologenversammlung erwählt wurde, und suchte nachträglich Indemnität dafür nach, dafs das Präsidium, abweichend von dem bisherigen Brauch, die Versammlung auf Pfingsten statt Ende

September berufen habe. Die Philologen Münchens hätten an diesen Versammlungen von jeher den lebhaftesten Anteil genommen. Der Praeceptor Bavariae, der unvergefsliche Thiersch, habe mit zu den Gründern des Vereins gehört, Direktor Halm gern und oft den Philologentag besucht, selten ohne einen Vortrag zu halten oder eine Mitteilung zu machen; Spengel, Thomas, Bursian, Linsmayer, um nicht der Lebenden mit Namen zu gedenken, seien häufige und gern gesehene Gäste dieser Wanderversammlung gewesen. Redner geht sodann auf den Zweck und das Ziel dieser philologischen Wanderversammlungen des Näheren ein: es gebe zwar griesgrämige Leute, die sich schon an einem Feste und allem, was damit in Verbindung stehe, stofsen; diesen lasse man ihre poesielose Nüchternheit. Die Philologen wüfsten, was Grofses und Glänzendes aus den Festen bei den Griechen hervorgegangen sei; sie lieben und schätzen den Glanz des Festes — freilich nur des Festes nach gethaner Arbeit. „Von Arbeit und sauren Wochen", fährt der Redner mit erhobener Stimme fort, „wissen die Lehrer genug zu erzählen: warum uns also selbst die Freude des Festes mifsgönnen? Und auch in diesen unseren Versammlungen bildet die Festfeier nur die schmückenden Guirlanden. Höhere Ziele haben uns heute wie in früheren Jahren zusammengeführt. Wir Philologen und Schulmänner versammeln uns in Zwischenräumen von ein bis zwei Jahren, damit die Männer der theoretischen Forschung und der praktischen Schulthätigkeit sich auch persönlich näher treten, durch gegenseitigen Gedankenaustausch und öffentliche Diskussion die Besserung der Methode des Unterrichts erstreben, durch Vorträge und Mitteilungen über einzelne Punkte der Wissenschaft sich gegenseitig belehren und das Interesse für ihre Bestrebungen in weitere Kreise tragen. Diese Ziele werden freilich nicht ausschliefslich durch unsere Wanderversammlungen erreicht, ja manche derselben lassen sich auf anderem Wege leichter und sogar vollkommener erreichen. Heutzutage bei dem aufserordentlich entwickelten litterarischen Verkehr wartet der glückliche Entdecker nicht erst auf die Philologentage, um seine Entdeckungen den Kollegen mitzuteilen; Fachschriften und Journale thun das besser und rascher. In unseren Tagen werden auch pädagogische und didaktische Fragen — leider, wird mancher sagen — mehr in einzelnen Kommissionen und Konferenzen als durch die grofsen, aus allen Teilen Deutschlands zusammengewürfelten Versammlungen zur Entscheidung gebracht. Aber das alles zugegeben, wollen wir uns doch hüten, den Wert und die Bedeutung unserer Versammlungen gering anzuschlagen. Nicht jedermann von uns hat die Zeit und die Mittel, diejenigen, deren Bekanntschaft er zu machen sucht, persönlich aufzusuchen; nicht zu jeder Zeit stehen die Pforten offen und öffnen sich die Museen. Heute aber, in diesem und den folgenden Tagen hat jeder von uns, auch der sonst Viel- und Überbeschäftigte zu solchen Besuchen Gelegenheit. Und wie ganz anders wirkt das persönliche Wort als der tote Buchstabe und die geschriebene Rede! Aber man könnte sagen: in den Naturwissenschaften, da bringt jeder Tag Neues, da sehen wir vor unseren Augen aus den Kammern der stillen Gelehrtenarbeit einen reichen Strom der Erkenntnis und des nationalen Wohlstandes entquellen, während Philologen,. die sich mit der Vergangenheit beschäftigen, den alten Faden weiter spinnen; was kann das Neues, was kann das Grofses bringen? Dem stellen wir kühn den Satz entgegen, dafs unsere Wissenschaft, die Philo-

logie, an Gröfse und Zahl der Entdeckungen, an Scharfsinn und Schöpferkraft keiner anderen Wissenschaft nachsteht. Allerdings sind unsere Entdeckungen nicht von weittragender praktischer Bedeutung; aber der wissenschaftliche Wert beruht auf der Kraft des Geistes, und in den Beweisen dieser geistigen Kraft steht unsere Philologie keiner anderen Wissenschaft nach. Jene verächtliche Meinung über den Wert der Philologie, die übrigens nicht von den Koryphäen der Wissenschaft geteilt, sondern nur durch vereinzelte Stimmen kurzsichtiger Laien kolportiert wird, geht meist von einer falschen Auffassung des Namens Philologie aus. Man denkt sich unter dem Philologen meist nur den Professor der klassischen Sprachen, vielfach nur den Lehrer, der einem *mensa* und *τύπτω* eingebläut hat. Wissenschaftlich gesprochen umfafst aber die Philologie die Sprache aller Völker und hat sich die Wiedererkennung alles dessen zur Aufgabe gesetzt, was frühere Generationen an geistigen Ideen in Wort und Schrift niedergelegt haben. Deshalb haben auch die Philologentage neben den Sektionen für klassische Sprachen solche für germanische, romanische und orientalische Sprachen. Fafst man dies ins Auge, wer möchte da noch die Möglichkeit grofser Entdeckungen bezweifeln? Zu den glänzendsten Triumphen des menschlichen Genies gehört aber sicher die Entzifferung der Hieroglyphen und Keilinschriften, und niemand wird den europäischen Orientalisten den Stolz verwehren, dafs sie mit der Schärfe ihrer Methode den Brahmanen und Persern das Verständnis ihrer heiligen Schriften erschlossen haben; nie auch wird Deutschland der grofsen Germanisten vergessen, die uns in die litterarischen Denkmale unserer Vorfahren wieder eingeführt und mit der geschichtlichen Entwickelung unserer Sprache von Ulfilas bis zur Gegenwart bekannt gemacht haben.

Aber auch die Philologie im engeren Sinne, die sog. klassische Philologie, hat, wiewohl sie sich mit einem schon viel bearbeiteten Stoffe beschäftigt, viele glänzende Entdeckungen aus den letzten Jahrzehnten aufzuweisen. Nicht blofs haben die Ausgrabungen in Hissarlik, Olympia, Pergamon, Mykenä erstaunlich viel Neues und Grofses an den Tag gefördert und hat die sprachvergleichende Grammatik ganz neues Licht über die Spracherscheinungen verbreitet, auch die alten Zweige der klassischen Philologie haben teils durch neues Material, das ihnen zugeführt wurde, mehr aber durch die Leuchte kritischer Forschung aufserordentliche Fortschritte gemacht. Dies gilt von der Textkritik, der Paläographie, der Chronologie und alten Geschichte, der Metrik, Metrologie, kurz von allen Zweigen unserer Wissenschaft. Dieser Satz möge an einer speziellen Disziplin, der griechischen Litteraturgeschichte, nachgewiesen werden dürfen.

Wenn man von Neuem in einer Sache spricht, so denkt man zunächst an einen Zuwachs des Materials. Nun ist allerdings der Stoff der griechischen Litteraturgeschichte in den Hauptelementen der gleiche geblieben, aber Bereicherungen hat derselbe gleichwohl in nicht geringem Umfange erhalten. Da war es besonders das emsige Suchen nach Inschriften, das nicht blofs Namen und Titel, sondern auch litterarische Denkmale in Fülle an den Tag gefördert hat. Ich erinnere nur an das Zehntafelgesetz von Gortyn, das uns ganz neuen Einblick in die Satzungen und Bräuche der Dorer in Kreta und zugleich in die Gestaltung des dorischen Schriftgriechisch im fünften Jahrhundert gebracht hat, sowie an die Rieseninschrift des Apra-

moas-Baues im kleinasiatischen Lykien, die uns auf einmal 64 Urkunden, darunter 12 Kaiserurkunden, kennen lehrte. Auch poetische Werke brachten unsere Epigraphiker an den Tag, Epigramme wie längere Gedichte. Der fromme Dichter Isyllos verdankt seine Auferstehung den Ausgrabungen des Asklepios-Heiligtumes in Epidaurus. Besondere Bereicherung brachten die Papyri Ägyptens. In aller Mund und wohl auch bald in aller Hand ist der kostbare Fund der Ἀθηναίων πολιτεία des Aristoteles, die nicht blofs unsere Kenntnis von der Verfassungsgeschichte Athens in hochbedeutsamer Weise bereichert hat, sondern uns auch den grofsen Stagiriten als historischen Forscher bewundern läfst. Etwas weiter zurück liegen die Funde von fünf Reden des Hyperides, von ausgedehnten Fragmenten verlorener Dramen des Euripides und von einem hochinteressanten Jungfrauengesang des Alkman, der als einziges Denkmal dieser Kunstgattung chorischer Lyrik ganz neue Perspektiven uns eröffnet hat. Eine Mailänder Handschrift lieferte ein hübsches Liebesgedicht des Idyllendichters Theokrit in äolischer Mundart, ein Codex der Vaticana neue Fabeln des Babrius, ein Palimpsest derselben Bibliothek Blätter von Arrians Geschichte der Diadochenzeit, die Klosterbibliothek der Prinzeninseln bei Konstantinopel sechs neue Briefe des Kaisers Julian.

Noch höher ist auf diesem Gebiete der Geistesscharfsinn anzuschlagen, das Unechte zu entlarven und als unecht nachzuweisen. So wurde durch einen jungen Strafsburger Gelehrten, P. Pulch, nachgewiesen und von S. Kohn erhärtet, dafs das Violarium der Kaiserin Eudokia eine Fälschung des Griechen Konstantin Paläokappa sei, der im 16. Jahrhundert an der Kgl. Bibliothek in Fontainebleau sein Unwesen trieb und mit einem gleichsauberen Gesellen, Diassorinos, das Violarium der Eudokia und noch vieles andere fabrizierte.

Das Handbuch der Geographie, περιήγησις τῆς οἰκουμένης eines Dionysius, wufste Leue zu bestimmen, indem er die Anfangsbuchstaben der Verse kombinierte, die Διονυσίου τῶν ἐντὸς Φάρου und ἐπὶ Ἀδριανοῦ ergaben. Aus dem Codex Laurentianus des Äschylus fand Johannes Franz in einem unbeachteten Scholion die Aufführungszeit der Sieben unter dem Archon Theagenes 467, und kürzlich rechnete Oehmichen aus einer in Bruchstücken gefundenen Inschrift die Aufführung der Perser zur Einweihung des neuen Dionysustheaters in Athen 472 heraus.

Möge das Gesagte genügen, um zu zeigen, dafs auch die klassische Philologie ihren Anteil hat an dem wissenschaftlichen Fortschreiten. Wir Philologen zehren nicht einfach von den Erinnerungen einer grofsen Vergangenheit, wir bemühen uns auch, durch neue Entdeckungen die Wissenschaft zu bereichern. Ich lege auf diesen Punkt Nachdruck, da der Mensch, getrieben von dem inneren Drang des Geistes, nicht blofs den Gedanken anderer receptiv in sich aufnehmen, sondern auch seine eigene Kraft an die Gewinnung neuer Resultate setzen will. Die Philologie ist nicht altersschwach noch ausgeschöpft, auch in ihr giebt es noch neue Dinge zu finden und winkt der Lorbeer des Entdeckerruhms dem tüchtigen Forscher. Aber das Höchste in unserer Wissenschaft ist der kostbare Schatz der klassischen Werke des Altertums, den zu hüten und zu verwerten unsere erste Aufgabe sein mufs. Auch wenn keine Gloriole litterarischen Ansehens unseren Studien winkte, müfste der echte Philologe und echte Schulmann diese Hauptaufgabe nach seiner besten Kraft zu lösen stets bereit sein. Die

hervorragende Stellung, welche die klassische Philologie an den Universitäten und in der Litteratur einnimmt, verdankt sie wesentlich dem Werte jenes kostbaren Schatzes für die Schule und die Jugendbildung. Namentlich in unserer Zeit, wo man an den Grundsäulen der Jugenderziehung zu rütteln unternimmt, mehr wie ehedem, wollen wir dieser Bedeutung unserer Philologie für die Schule und für die Jugenderziehung uns stets bewufst bleiben! Möge auch diese Versammlung dazu beitragen, dafs wir die Heiligkeit unserer Aufgaben uns stets vor Augen halten, dafs das Feuer der Begeisterung für edle Humanität nicht erlösche, dafs wir den Schatz, den wir von unseren Vorfahren empfangen haben, unverkümmert den künftigen Geschlechtern überliefern!"

Nach dieser mit lebhaftem Beifall aufgenommenen Rede gedachte Prof. v. Christ der seit 1889 verstorbenen Mitglieder, darunter Urlichs, Konrad Hoffmann, Gregorovius, Miklosich, Schliemann u. a. Nachdem sich die Versammlung zu Ehren der Toten von den Sitzen erhoben hatte, wurden als Schriftführer in das Bureau berufen Privatdozent Dr. Heinrich Schenkl-Wien, Oberlehrer Dr. Adam-Wiesbaden, Gymnasialprofessor Hammer-München und Gymnasiallehrer Dr. Rück-München.

Hierauf begrüfste Kultusminister Dr. von Müller den Philologentag aufs herzlichste, indem er etwa ausführte: Das Unternehmen der Philologentage sei aus Liebe zum Berufe, aus treuer Hingebung an wichtige, dem Vaterlande geweihte Aufgaben hervorgegangen und habe daher den Wechsel der Zeiten und der Menschen zu überdauern vermocht. Das Ziel dieser dankenswerten Bestrebungen sei ein doppeltes: der Wissenschaft zu dienen und dem praktischen Leben, der Schule zu nützen. Beiden Richtungen bringe die Staatsregierung ein reges Interesse und ein warmes Herz entgegen. Die Wissenschaft wähle sich die Gebiete ihrer Forschungen frei und unabhängig, und sie zeichne sich dabei ihre Bahnen selbst vor. In dem akademischen Lehramte müfsten die Vertreter dieser Wissenschaften stets auch dessen eingedenk sein, dafs sie für jene Schulen, die man in Bayern mit dem Ausdruck „Mittelschulen" bezeichne, die Lehrer heranzubilden berufen seien, und je mehr man für das Wohl dieser Schulen besorgt sei, um so lebhafter müsse man bleibende, innige Beziehungen zwischen Universität und Schule wünschen und anstreben. Wissenschaftlichkeit sei die erste und unerläfslichste Voraussetzung für den Lehrer, aber Wissenschaftlichkeit für sich allein mache noch nicht den gediegenen und segensreich wirkenden Schulmann. Deshalb werde gerade in der Gegenwart auf die pädagogisch-didaktische Ausbildung ein erhöhtes Augenmerk gerichtet. Nur dann, wenn Wissenschaftlichkeit und Pädagogik gleichmäfsig zur gebührenden Geltung gelangten, werde man mit Bestimmtheit hoffen dürfen, dem Vaterland dauernd Söhne zu erziehen, die ausgerüstet mit solidem Wissen, stark an Charakter, in religiös-sittlicher Tüchtigkeit den sich stets steigernden Anforderungen der Zeit gerecht zu werden vermöchten.

Nach dieser Ansprache, welche mit lebhaftem Beifall entgegengenommen und von Prof. v. Christ mit verbindlichem Dank für das wohlwollende Entgegenkommen der bayerischen Staatsregierung erwidert wurde, begrüfste der erste Bürgermeister Dr. von Widenmayer in warmen Worten die Versammlung namens der Stadt München und hob besonders hervor, dafs der Bürger wisse, was er den Männern zu verdanken habe, welche seine Söhne

als treue, geistige Führer durch die Wege wissenschaftlicher Arbeit zu leiten hätten. Endlich richtete im Namen der K. B. Akademie der Wissenschaften deren Präsident Geheimrat Dr. von Pettenkofer einige mit vielem Beifall aufgenommene Worte an die Anwesenden: „Da die Sprache ein Erzeugnis des menschlichen Denkens ist, so liefert die wissenschaftliche Beschäftigung damit, die Erkenntnis ihrer Gesetze ohne Zweifel auch eine gute Grundlage für einen methodischen Unterricht in den Schulen, in welchen die Denkorgane der heranwachsenden Jugend geübt werden sollen, um die Denkfähigkeit dann auch auf andere praktische und wissenschaftliche Zwecke und Ziele anzuwenden. Da sich die Philologie früher entwickelt hat als die Naturwissenschaft, so ist von selbst gekommen, dafs der Sprachunterricht die wesentliche Grundlage der Schule geworden ist. Dies ist wohl auch der Grund der historisch gewordenen Vereinigung der deutschen Philologen und Schulmänner. Allmählich haben sich auch andere Wissenschaften soweit entwickelt, dafs sie passendes Material für den Schulunterricht liefern können, aber sie werden die Philologie nie verdrängen und auch nie ersetzen können."

Präsident von Christ dankt den beiden Vorrednern, besonders den sympathischen Worten des weltberühmten Forschers und Hygienikers, dessen Name von jeher auch bei den Philologen einen guten Klang gehabt habe.

Hierauf hielt Professor Erich Schmidt aus Berlin einen Vortrag über Aufgabe und Wege der Faustphilologie, ausgehend von der Musterung der älteren Faustforscher durch Vischer 1839, seinerseits mit der Tendenz, eine Mitte zwischen dem zu getrosten Allwissenkönnen und der lähmenden Skepsis des Nichtwissenkönnens zu suchen. Er zeigt, wie weit die Kombination in der Rundung von Bruchstücken und der Herstellung älterer, ganz oder teilweise verschwundener Grundrisse komme, weist nach, dafs nur die historische Erklärung manche Schwierigkeiten im Faust überwinde, und beurteilt mit allgemeinen Sätzen und einzelnen Beispielen die neuere Chronologie, die besonders mit Parallelstellen und stilistischen Betrachtungen vieles zu klein splittere und oft zu schroff periodisiere. Goethe hat nie so gearbeitet wie Lessing. Er hat Pausen eintreten lassen, sich vorwärts und rückwärts bewegt, lyrische Stimmungsbilder eingeschaltet, aber das Pferd nicht vom Schwanze gezäumt, den Wurf des ersten Monologs nicht erst nach allerlei Schwingversuchen bewältigt, nicht kreuz und quer gestrichen und interpoliert. Der Nachweis von Reminiscenzen ist nicht leicht; oft ist die Reflexion unmittelbar, oft erst nach geraumer Zeit zu bemerken. Gewisse Gedanken, Stimmungen und Wendungen können zeitlich scharf begrenzt sein oder auch in verschiedenen Epochen treuer und freier wiederkehren; die genauesten Übereinstimmungen sind oft nur zufällig. Bibel und Homer waren Goethe immer geläufig. „Hamlet" wirft immer wieder seine Schatten; Swedenborgs Gesichte und ihre Terminologie hat der junge Dichter der Erleuchtung „Die Geisterwelt ist nicht verschlossen" und der greise Vollender alles Lebens und Dichtens im faustischen Himmel sich zu nutze gemacht. Am bedenklichsten wird die Parallelensuche, wenn sie für ganze Faustscenen eine litterarische Quelle nachweist, statt dafs der Interpret den ganzen Herder und den ganzen Goethe, die Frankfurter gelehrten Anzeigen nicht zu vergessen, befragt. Die Chronologie arbeitet mit der Stilgeschichte, mit sprachlichen und metrischen Kriterien. Der

Einwand, es könne ein Gedicht längst im Kopfe fertig gewesen sein, ehe es dem Papier anvertraut ward, ist nur ein scheinbarer, da es auf das bloſse Niederschreiben nicht ankommt. Auf primitiven Stufen, in unfruchtbaren Zeiten, bei mittelmäſsigen Dichtern herrscht stilistische Gebundenheit. Man erschlieſst aus der Sonderart des Stils verschiedene Verfasser in kontaminierten oder interpolierten Werken. Die Faustphilologie dagegen sucht verschiedene Stilgeschichten im Werke eines Dichters verschiedenen Zeiten zuzuteilen, den typischen Aufmarsch „Vor dem Thore" der Jugend zu nehmen, die italienischen Bestandteile — und hier tritt sie am sichersten auf — hervorzuheben. Wenn aber Scherer seine ausgezeichnete Stilanalyse des ersten Monologs zu einer chronologischen Scheidung des ungestümen Ausbruchs „Habe nun, ach, Philosophie" und der lyrischen Klage „O sähst du, voller Mondenschein" schärfte, so that er dem tönereichen Dichter Gewalt an. Zwei Gefühls- und Stilwelten — warum soll sie Goethe nicht an einem Tage umfaſst haben? Schon früh ist bei ihm zarter Grazie ein derber Realismus benachbart; der auf atemlosem Ritte ruft: „Es schlug mein Herz, geschwind zu Pferde", windet am Rain „Kleine Blumen, kleine Blätter" zum zierlichen Strauſs; der unter lustigen Gefährten studentische Knittelreime von Wein und Weibern hinwirft, wiegt sich bald selig am Busen der Natur; der Sänger der Lili-Lieder reiſst zur selben Zeit grobe Hanswurstpossen. Der Dichter wandelt aus Gründen der Charakteristik seine Form; es wird vorkommen, daſs in derselben Szene eine inhaltlich geringere Partie ruschelig, die inhaltschwerere strenger gefaſst erscheint. Kriterien des Sprachgebrauchs und der Metrik können nur auf Grund eines umfassenden Goethewörterbuches, einer erschöpfenden Sprachgeschichte, einer ausgiebigen Entwickelung seines Knittelverses geltend gemacht werden. Daſs Goethe zu verschiedenen Zeiten Legenden im gleichen Holzschnittstil dichtete und als Fortsetzer des „Faust", den er auswendig wuſste, nicht bloſs rekapitulierend anstückelte, sondern willkürlich und unwillkürlich mit alten Motiven in der alten Form auch alte Mundart traf, scheint nicht hinreichend beachtet zu werden. Allzuschroff wird periodisiert. Der Meister des philiströsen Apothekers soll um 1800 nicht mehr den rechten Griff für kleinstädtische Spieſsbürger gehabt haben, der Dichter all der hellen und dunklen, figuren- und tönereichen, hellenischen und deutschen Balladen, der Proteus, der zur Zeit Dorotheas, Achills, Eugeniens auch die aristophanischen Sauereien, die ganze nächtige Harzpoesie und den spukhaften Zauber heiſsen Menschenblutes auf dem Brocken mit ungeheurer Kraft darstellte, hätte nicht mehr sprechen können wie ein todwunder, vermaledeiender Landsknecht? Ermunternd und warnend zugleich stieg der „Urfaust" in einer Kopie des Hoffräuleins v. Göchhausen aus seinem Grabe. Bald wurde mit gewichtigen und leichten Gründen der gewählte Name bestritten. Und doch fanden sich im Urfaust Varianten bekannter Schätze, Versscenen in ursprünglicher Prosa, Vermutetes und Unvermutetes, und konnte man nun an „Auerbachs Keller" und „Kerker" zwei verschiedene Methoden der Versifikation studieren. Allgemein zugestanden ist der vorweimarische Ursprung des Ganzen, aber die Meinungen über die Entstehungszeit der einzelnen Bestandteile gehen weit auseinander und werden wohl immer auseinandergehen.

Als ein Ganzes umfaſste Goethes Genie die Gretchentragödie, ihr zu Liebe lieſs er den Forscher Faust verschwinden, und nur im Religions-

gespräch einen heiteren Pantheismus unverstanden bekennen. Unter diese Gretchenscenen hat Goethe während der neuen Fassung des Fragments 1788 einen wundervollen Monolog Fausts und ein wahrhaft diabolisch gewürztes Zwiegespräch geschoben, mit der Überschrift „Wald und Höhle". In Rom ist nach Goethes eigenem Zeugnis die „Hexenküche", nach einstimmiger Vermutung die Rede „Erhabener Geist, du gabst mir, gabst mir alles" entstanden. Der Zusammenhang der ersten Scene mit Goethes eigensten Erfahrungen liegt in der Verjüngung, der Wiedergeburt. Im borghesischen Garten, in der ewigen Stadt, wo der nordische Barbar antike Kunst, römischen Busen und Leib genofs, dichtet er diesen Höllenbreughel und leiht seinem verjüngten Faust, der mit ihm gealtert war, ein loderndes Verlangen nach Frauenschönheit. Der Zusammenhang jenes römischen Monologs mit Goethes eigensten Erfahrungen liegt in der befreiten und beruhigten Erkenntnis. Der Dank an den erhabenen Geist ist Goethes Dank an Italien, wo ihm in Kunst und Naturforschung die Schuppen von den Augen fielen, das Geheimnis der Urpflanze sich entschleierte und er als Neugeborener der Allmutter opferte. Goethe schuf in Italien ohne engeren Zusammenhang mit der alten Dichtung den Monolog und vernietete ihn mit der kurz vorher geschaffenen Hexenküche. Auf diese sollte er ursprünglich folgen, noch ohne Gretchen; das beweist die zweite Partie der Scene, wohl erst in Weimar reimpaarig gedichtet, mit glücklicher Rückversetzung in den älteren Stil, aber deutlichen Kennzeichen der Neuheit. Aber Goethe änderte den Plan und beschlofs Einfügung in die Gretchentragödie, auch um darin Faust dem Forscher nochmals das Wort zu geben. Durch den Wegfall des Valentin-Monologs im Druck war ein folgender Dialog Faust-Mephisto frei geworden, diesen rifs Goethe aus dem Urfaust heraus, machte ihn zum Schlufsstück der Scene „Wald und Höhle" und verzahnte sehr kühn den zweiten Teil der Mittelpartie. Diese disparate Masse mit ihren Sprüngen und ihrer Wanderung aus italienischer Klarheit in die sturmgepeitschten Jugendnebel war schwer unterzubringen. Im Fragment von 1790 erscheint sie nach der Brunnenscene: wie es da schon um Gretchen steht, ist Mephistos tückische Kuppelei sinnlos und nicht einmal mehr ihr letztes altes Stück aus der Valentin-Episode zu erklären. Im vollendeten ersten Teil von 1808 folgt sie auf das liebliche Genrebild des „Gartenhäuschens", wo Gretchen allerdings noch in rührender Unschuld leuchtet, und geht dem Monolog „Meine Ruh' ist hin" voraus, dessen von Mephisto umschriebene Stimmung zumeist den neuen Platz empfahl; aber die Flucht nach dem ersten Geständnis und dem ersten Kufs, das völlige Vergessen im Walde der Naturerkenntnis, Gretchens weitere Unwissenheit um diese Flucht trotz Mephistos Worten „Sie meint, du seist entfloh'n", der wilde, verzweifelte Ton der Schlufsreden des Unbehausten und Gottverhafsten nicht vor der Katastrophe, sondern kurz vor dem ruhigen, erhabenen Hymnus auf den Allerhalter und Allumfasser sind Zeugen der unvollkommenen Naht und der Verlegenheit.

Hier waltet die Faustforschung mit inneren und äufseren Gründen, kombinierend und kraft des divide et impera ihres Amtes. Sie will nicht staunend die Hände in den Schofs legen; sie mufs nach dem begrenzten Wissenkönnen, mifstrauisch gegen die Macht der einzelnen Mittelchen, auf breitem Grunde, nie res sine verbis, nie verba sine re prüfend, mit der

festbezeugten Überlieferung und mit dem freilich nicht jede Thüre öffnenden Schlüssel der Hypothese, die Losung befolgen:

Forschung strebt und ringt, ermüdend nie,
Nach dem Gesetz, dem Grund, Warum und Wie.

Dem interessanten Vortrage folgte lebhafter Beifall, welchem auch der Präsident dankend Ausdruck gab.

Endlich sprach Gymnasialrektor Ohlenschlager-Speyer über die Ergebnisse der römisch-archäologischen Forschung der letzten 25 Jahre in Bayern.

Seitdem die Liebe zum klassischen Altertum in Deutschland wieder erwacht ist, hat es auch in Bayern zu jeder Zeit Männer gegeben, welche den römischen Überresten die gebührende Aufmerksamkeit zuwendeten. Mit den Namen Aventin, Peutinger, Welser, Apian ist das Andenken an hervorragende archäologische Arbeiten unzertrennlich verbunden. Die rasch aufblühende Wissenschaft fand bei den bayerischen Fürsten rege Teilnahme und eifrige Förderung, und Kurfürst Maximilian I. gründete als Zuflucht und Sammelstelle für alte Geschichte und künstlerisch-wertvolle Gegenstände den im Jahre 1600 vollendeten, viel zu wenig bewunderten Prachtbau des Antiquariums in der K. Residenz in München. Der unheilvolle dreifsigjährige Krieg unterbrach dieses friedliche Studium für fast 100 Jahre; aber schon im Anfange des 18. Jahrhunderts sehen wir wieder einzelne Gelehrte eifrig mit der Erforschung römischer Reste beschäftigt; die Zahl der Forscher vermehrte sich am Anfange dieses Jahrhunderts, und die auf Anregung Ludwigs I. seit 1827 entstandenen historischen Vereine geben denselben Gelegenheit, mit vereinten Kräften zu arbeiten. Eine gedrängte Übersicht dieser Zeit liefert Prof. Jos. v. Hefner in der Vorrede zu seinem „römischen Bayern“. Was seitdem geschehen ist, soll jetzt in kurzen Worten zusammengefafst werden.

Insofern als gerade bei gröfseren Bauten in dem tief aufgegrabenen Boden die archäologischen Schätze der Vorzeit ans Licht treten, waren die letzten 25 Jahre diesem Zwecke besonders günstig; denn die zahlreichen Strafsen- und Eisenbahnanlagen, die Errichtung der Bahnhöfe und anderer Bauten veranlafsten Erdabhebungen und Aufgrabungen in einem Umfange, wie sie zu rein wissenschaftlichen Zwecken nie hätten vorgenommen werden können.

Eine ziemliche Bereicherung erfuhren römische Inschriften, die von Hefner zuerst im „römischen Bayern“ zusammengestellt, im Corpus Inscriptionum eine mustergültige Behandlung erfahren haben und durch die neuesten Ausgrabungen in Pfünz und Eining u. a. O. wiederholt worden sind. Ebenso wurden die römischen Münzen von Raetia secunda, von Oberbayern, Niederbayern, von Augsburg und Aislingen zusammenfassend bearbeitet; eine Münzfundkarte des ganzen Landes aber fehlt noch, die prähistorische Karte von Bayern enthält nur die Fundorte römischer Münzen aufserhalb des römischen Gebietes.

Die Ausbeute an einzelnen Fundstätten enthält zwar keine Ausbeute von hervorragendem Kunstwert, aber Bronzen wie der Merkur von Regensburg und der Apollo von Speyer sowie der prächtige Bronzekopf eines Triton aus Schwarzenacker, der vermutlich als Gerichtsstein gedient hat, würden jeder Sammlung zur Zierde gereichen. Zu den seltensten und merk-

würdigsten Zeugnissen römischer Kunstthätigkeit gehören sicher die beiden überlebensgrofsen Reiterstatuen aus Sandstein, die im Jahre 1887 im Schutte eines wieder eröffneten Steinbruches zu Breitfurt im Bliesthal zum Vorschein kamen, und obwohl nur mit dem Spitzhammer zubehauen, durch ihre lebenswahre Bewegung unsere Bewunderung für den darstellenden Künstler und die Höhe der Kunstfertigkeit erregen.

Einzelne römische Gräber, besonders Steinsärge werden beim Feld- und Häuserbau namentlich in der Pfalz häufig gefunden, z. B. bei Rheinzabern, Lambsheim, Albessen, Wachenheim, Niedermohr. Gräberfelder, d. h. eine gröfsere Anzahl beisammenliegender Gräber wurden zu Mühlbach am Glan (1884) von Harster, bei Augsburg von Schreiber untersucht; auch in Speyer kommen fast bei jedem Neu- oder Umbau römische Gräberreste zum Vorschein. Das gewaltigste Gräberfeld aber wurde bei Regensburg aufgedeckt, als im Jahre 1872 der neue Bahnhof erbaut wurde, dessen Bodenfläche fast gänzlich auf der Stelle der ehemaligen römischen Begräbnisstätte sich befindet, die zum Zwecke des Bahnhofbaues herausgehoben und beseitigt werden mufste. Das Verdienst, die dabei zu Tage gekommenen Altertümer erhoben und für die Wissenschaft gerettet zu haben, gebührt dem Grafen v. Walderdorf und dem Pfarrer Dahlem.

Geringe Fortschritte hat die Durchforschung des römischen Strafsennetzes gemacht, und doch ist die Zahl der zerstreuten einzelnen Angaben nicht gering. Genauer kennen wir die Strafsen um den Ammersee durch Hauptmann Arnold; Lochner von Hüttenbach hat die Strafsen am Bodensee, Schreiner die um Eining, andere die Strafsen des Lechfeldes behandelt. Leider sind die genauen Aufzeichnungen des Obersten A. von Riedl, der unter dem Kurfürsten Karl Theodor in Bayern den Strafsenbau leitete, verloren gegangen und noch nicht wieder aufgefunden worden. Ein anderes Mittel, die Bauanlagen der Dörfer festzustellen, bieten die Angaben der Tabula Peutingeriana. Wir wissen zwar, dafs die dort südlich der Donau eingezeichneten Strafsen zwischen Samulocensis und Regino in Wirklichkeit zum gröfsten Teil nördlich der Donau verliefen; aber eine Anzahl der in der Tabula genannten Ortsnamen harrt noch der Bestimmung. Über zweifelhafte Lagen von Ortschaften kann nur die Auffindung und Durchsuchung der Römerwohnstätten Aufschlufs geben. Solche Ausgrabungen geben einen Einblick in den Kulturgrad der damaligen Bewohner. So liefert Rheinzabern eine Reihe der verschiedensten Haus- und Küchengeräte aus Metall; das Gleiche gilt von Augsburg, Regensburg, Eining, Pfünz, Weifsenburg, Kempten und Faimingen. Die wichtigsten Funde dieser Art waren die Grundmauern des römischen Forums in Kempten und die Überbleibsel der Porta Praetoria in Regensburg. Eine gröfsere Anzahl von Gebäuden lagen beisammen beim Forum von Kempten, das ja ein Hauptplatz in Rätien war; zu Eining und Kösching wurden die Gebäude in der Nähe und unter dem Schutze der römischen Lager errichtet. — Ergebnisreicher war die Aufsuchung römischer Lagerstellen mit festem Mauerumzug, in welchen die Abteilungen des stehenden Heeres untergebracht waren, so das (castra) Quintana bei Künzing a. d. Donau. In der sog. Altstadt bei Miltenberg wurde ebenfalls ein Lager aufgedeckt, ferner bei Wörth, Obernburg, Riedenburg und Stockstadt längs des Mains. Alle diese waren in den alten Quellen nicht genannt oder auch nur angedeutet. Diese befinden sich alle

in der Ebene, häufig weit von nahen Flüssen entfernt, dafs sie auch bei Hochwasser noch zugänglich blieben und sogar, wie bei dem Lager von Miltenberg, in unmittelbarer Nähe der beherrschenden Höhen. Dadurch wurde eben den Truppen die Schnelligkeit der Bewegung erleichtert. Doch waren die Höhen von Posten besetzt und konnten als Stützpunkt benutzt werden. Auf einer allseitig abfallenden Höhe wurde noch kein Lager gefunden. Das Vorhandensein römischer Ziegeltrümmer bildet auch einen Anhaltspunkt zur Auffindung römischer Lager. Ferner dient dazu die Sage einzelner Ortschaften, dafs sie einst gröfser gewesen seien und sich nach einer gewissen Richtung ausgedehnt hätten. Ebenso ergab sich, dafs Flurnamen, wie Altstadt, Biburg, Weil, Weilach, Kastenfeld öfter mit römischen Überresten vorkommen und die Stelle römischer Standlager andeuten. Die Ausgrabung in Straubing ergab wenigstens die Thatsache, dafs das alte Serviodurum sich dort befunden habe. Die Ausgrabung zu Eining, dem alten Abusina, deckte den verschanzten Übergang vom rechten auf das linke Donauufer auf; die nahe gelegenen Lager zu Irnsing (Arusena?) und zu Pföring (Celeusum) sind noch nicht genügend untersucht; ebenso wenig ist vom Lager zu Kösching (Germanicum) der Mauerumzug genügend aufgedeckt. Beim Dorfe Pfünz war die Lagerstelle der Cohors I Breucorum. Erst nach weiteren sieben Stunden NW. stand ein Kastell bei der Stadt Weifsenburg, dessen Lage erst 1884 bestimmt werden konnte, weitere $2^1/_2$ St. NW. fand man eine ähnliche Befestigung bei Theilenhofen. Bei dem uralten Wörnitzübergang von Ruffenhofen ist eine Erhöhung, wo man viele Münzen, Geräte, Haften von Bronze, Trümmer samischer Gefäfse sammelte; damit stimmt die Ortssage, dafs sich dort einst eine grofse Stadt weithin erstreckt habe. — Es ist also die ganze Kette der Standlager längs der rätisch-bayerischen Grenzlinie an der Donau und dem Limes von Passau bis zur württembergischen Grenze sowie längs des Mains von Miltenberg bis Stockstadt untersucht worden. — Verschieden von diesen Standlagern in Zweck und Anlage ist eine Art römischer Befestigungen, für welche im rechtsrheinischen Bayern bis jetzt nur ein Beispiel bekannt ist, die im Jahre 1830 abgetragene Befestigung des St. Lorenzberges in Epfach. Sie entbehren des regelmäfsigen geometrischen Grundplanes, sind in ihrer Ummauerungslinie dem Boden angepafst und besitzen eine unregelmäfsig runde oder vieleckige Gestalt. Ihre Anlage entspricht einer Zeit, wo die Römer nicht mehr im Vertrauen auf die Kraft und Kriegstüchtigkeit ihrer Truppen an Ausdehnung ihrer Macht dachten, sondern sich begnügen mufsten, den Besitz durch starke Mauern vor Überfall zu schützen. Daher wurde auch die Lage auf schwer zugänglichen Höhen nicht mehr vermieden. Über ihre Besatzungs- und Verteidigungsverhältnisse sind wir nicht unterrichtet. Mehlis in Dürkheim hat an drei solchen Befestigungen nachgegraben und gefunden, dafs ein Teil der Mauern aus Trümmern römischer Grabmäler und anderer Denkmäler hergestellt ist, so bei Waldfischbach mit römischen Münzen aus dem vierten Jahrhundert. Auch die römischen Schanzen sind in dem topographischen Atlas von Bayern, wenn auch klein, eingezeichnet. — Aufschlufs endlich über die römischen Besatzungsverhältnisse geben die Militärdiplome von Weifsenburg, herausgegeben von Professor Christ, von Regensburg, veröffentlicht von Pfarrer Dahlem, ein weiteres ist von Professor Mommsen bearbeitet und endlich eines von Schreiner bekannt

gemacht, das er in Eining gefunden hatte. — Auch die römischen Grenzlinien sind Gegenstand der Aufmerksamkeit gewesen, und weitere Forschungen stehen in Aussicht, besonders durch die zahlreichen alten und neuentstandenen historischen Vereine. Zu bedauern ist, dafs in Bayern keine Sammlung besteht, in welcher die Hauptergebnisse der römisch-archäologischen Untersuchungen in Bayern sei es im Original, sei es in Nachbildung zu finden wären. Doch ist zu hoffen, dafs die fortgesetzten Bemühungen der Forscher auch schliefslich in weiteren Kreisen das Interesse an diesem Gegenstande geweckt haben und für die noch vorhandenen Mängel Abhülfe geschaffen werde.

Der Vorsitzende dankt dem gehaltreichen, anregenden Vortrage und schliefst, da die Tagesordnung erschöpft war, die Sitzung.

Nachmittag 2 Uhr fand im alten Rathaussaale das Festessen statt, an welchem sich nahezu 300 Mitglieder beteiligten. An Ehrengästen bemerkte man den Kultusminister Dr. von Müller mit mehreren seiner Räte, den Regierungspräsidenten Freiherrn von Pfeufer, den Polizeidirektor Freiherrn von Welser, den ersten Bürgermeister Dr. von Widenmayer, den zweiten Vorstand der Gemeindebevollmächtigten Karl Sedlmayr u. a. Zur Speisekarte hatte „Lupulus“ (Prof. E. Wölfflin) ein „vulgärlateinisches“ Trinklied gedichtet, das wohl hier angeführt werden darf:

Aquam bibunt bestiae, canes, sues, oves,
Pisces ante omnibus, asini et boves.
Cerevisiam bibit studio, litterarum cultor,
Corporis et burschius, iniuriarum ultor.
Caffe bibunt feminae, Veneris cultrices,
Maledicunt viris et omnibus per vices.
Sed nos vinum bibimus, magistri, professores,
Cum ratione bibimus commenti iuxta mores.
Colimus quod verum est, et fidelitatem,
Sed in vino noscimus summam veritatem.
Discite quod bonum est, graecum et latinum,
Colite quod verum est, et potate vinum!

Die Reihe der Toaste eröffnete der erste Präsident Prof. von Christ mit einem Hoch auf den Kaiser und den Prinzregenten von Bayern, indem er in seiner Ansprache die deutsche Einigung und die Fürsorge der wittelsbachischen Fürsten für Kunst und Wissenschaft feierte. Der zweite Präsident Gymnasialrektor Arnold toastierte auf die bayerische Staatsregierung, speziell auf den anwesenden Kultusminister, welcher der Versammlung von Anfang an die reichste Förderung habe zu teil werden lassen in einem Mafse, dafs man erkenne, wie sein Herz bei der Sache sei. Und das sei nicht zu verwundern; denn schon als Jüngling habe denselben der Geist Athens und Roms entflammt, und man wisse von ihm, dafs es ihm auch jetzt noch ein Bedürfnis sei, „in Stunden der Mufse aus den Schriften der Alten süfses Vergessen des sorgenbelasteten Lebens zu schlürfen“. Diese Hochschätzung des klassischen Altertums leite ihn bei seiner allseitigen Fürsorge für Wissenschaft und Schule; und obwohl er sich den berechtigten Forderungen der Gegenwart nicht verschlossen, habe er doch, was ihm Bayern, was ihm Deutschland nicht genug danken könne, bei der Reform des bayerischen Gymnasialwesens an der idealen Grundlage nicht rütteln lassen und

insbesondere die herrlichste Blüte desselben, das Schöpfen aus der griechischen Quelle, nicht verkümmert. — Auf diesen mit lebhaftem Beifall aufgenommenen Toast entgegnete der Minister sofort mit folgender Ansprache: Er spreche für die freundlichen Worte des Vorredners seinen herzlichsten Dank aus. Er bekenne sich in Erwiderung dieser Worte gerne als dankbaren Schüler des humanistischen Gymnasiums. Alle Anwesenden hegten mit ihm gleichmäfsig die Überzeugung, dafs die Wissenschaft zu den höchsten Gütern des Volkes gehöre, und dafs in der Schule zum sehr guten Teil das Wohl des Vaterlandes liege. Bei solchen Fragen sei er in erster Linie von dem Gedanken beherrscht, dafs die bedeutsamste Aufgabe der Gegenwart in der Sorge für die Zukunft bestehe. In seinem pflichtmäfsigen Wirken befinde er sich auf einem aufserordentlich gut gepflegten Boden. Bei dem günstigen Stande speziell der humanistischen Gymnasien habe man bei den Reformbestrebungen von Anfang an nur an einen konservativ gehaltenen Ausbau im einzelnen denken können. Die Grundlagen seien gesund, und man dürfe hoffen, auf den alten klassischen Fundamenten noch die ersprieſslichsten Erfolge zu erzielen unter Beteiligung guter wissenschaftlich gebildeter und geschulter Lehrer, die mit ihm gemeinsam der Erkenntnis seien, dafs das Wesentlichste einer Schule die eigene sittliche Höhe und die innere Wärme sei, von welcher die Lehrer und die Schüler hingerissen würden. Sein Hoch galt dem Philologentag. — Professor Planck-Stuttgart brachte sodann einen Trinkspruch aus auf den Kaiser von Österreich, den Verbündeten des deutschen Reiches. Nach einem vom Gymnasiallehrer Dr. Hergt-Landshut verfafsten und vorgetragenen Willkommsgrufs der Monachia feierte Hofrat von Hartel-Wien die Stadt München, worauf Bürgermeister von Widenmayer erwiderte. Direktor Jäger-Köln trank auf das deutsche Vaterland, Reallehrer Dr. Möller-Neuulm pries in poetischem Toaste die Damen. Als später Gymnasialrektor Dr. Wecklein-München dem Regierungspräsidenten Freiherrn von Pfeufer im Namen der Versammlung die Glückwünsche zu seiner soeben vollendeten vierzigjährigen Dienstzeit darbrachte, dankte derselbe für diese Liebenswürdigkeit in launiger Rede, die mit einem Hoch auf das deutsche Gymnasium schlofs. Professor Blümner-Zürich, der „den Alten im Sachsenwalde“ hochleben liefs, entfesselte einen Sturm des Beifalls.

Am Abend begaben sich die Teilnehmer zur Festvorstellung in das K. Hoftheater, das in allen seinen Räumen bis zum letzten Platze gefüllt war, wurde ja doch des Sophokles „Ödipus in Kolonos“ in der Bearbeitung von Wilbrandt aufgeführt, und kaum haben je die stimmungsvollen Räume ein andächtigeres, verständnisinnigeres und dankbareres Publikum gefunden.

(Fortsetzung folgt.)

Die begründende Versammlung eines Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und in den Naturwissenschaften soll am 5. und 6. Oktober in Braunschweig stattfinden. Die Tagesordnung wird den Angemeldeten demnächst zugeschickt werden. Anmeldungen sind unter gleichzeitiger Einsendung des Jahresbeitrags von 3 Mark an Prof. Dr. Kramer in Halle (Saale), Steinweg 2, zu richten.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Aufsätze im Geschichts- und Religionsunterrichte der oberen Klassen.

Bei den Verhandlungen zur „Unterrichtsfrage" gegen Ende des vorigen Jahres hat der Vorschlag, die Reifeprüfung in der Geschichte durch Beschränkung auf das Pensum der Prima zu entlasten, überwiegende Zustimmung gefunden. Und freilich in bescheidenem, aber immerhin dankenswertem Maſse wird er Hülfe bringen; jedoch nur dem Umfange, nicht dem Wesen nach. Die Prüfung in der Geschichte wird nach wie vor an Wert und Gehalt denen in den Sprachen und der Mathematik unebenbürtig sein, weil sie sich nicht auf das Maſs des Könnens, sondern das der Kenntnisse, des Gedächtniswerkes richtet. Sollte das wirklich in der Natur des Gegenstandes liegen? Lenkt das nicht den geschichtlichen Unterricht, besonders in der Auffassung der Schüler, von dem Eindringen in den tieferen Zusammenhang der Dinge, von der Beurteilung der sittlichen Beweggründe und Kräfte und anderem Wichtigen ab, das sich nicht so einfach abfragen läſst?

Mir scheint, daſs mündliche Prüfungen wesentlich dahin wirken, daſs der Geschichtsunterricht auch auf den oberen Stufen auf dem elementaren Standpunkte bloſser Rezeptivität festgehalten wird, wohin er schon sowieso nur allzu sehr neigt. Denn man bemüht sich ja freilich, beim Vortrage die Selbstthätigkeit der Schüler dadurch aufzurufen, daſs man sie das Neue an das früher Gelernte und Erkannte anknüpfen läſst, ihre Begriffe klärt und erweitert, ihr Urteil herausfordert und ihr Schluſsvermögen zu bilden sucht. Und besonders die Repetitionen geben die Möglichkeit, den behandelten Stoff nach neuen Gesichtspunkten betrachten, ordnen und darstellen zu lassen. Aber wie sehr wird dies dadurch erschwert, daſs dergleichen mündliche Übungen eigentlich eine Präsenz der Kenntnisse, eine Lebhaftigkeit der geistigen Bewegung, ein Selbstvertrauen und eine Gewandtheit in Anordnung und sprachlicher Formung beanspruchen, die sich von Schülern kaum erwarten und verlangen läſst! Die Zeit fliegt bei dem mühseligen Stümpern hin, der Erfolg bleibt doch nur dürftig, und die Schüler halten es nach wie vor für das eigentlich We-

sentliche, die Jahreszahlen und die Thatsachen, höchstens auch noch die Urteile, die sie gehört haben oder in ihrem Abrisse finden, sich einzulernen.

Man hat verschiedene Versuche gemacht, diesem Übelstande nachdrücklicher zu steuern und den Unterricht auf eine der oberen Gymnasialklassen würdigere Stufe zu heben. So durch die Zusammenstellung von Quellenbüchern, Schulausgaben von Quellenschriften u. dgl. Und wenn ich auch zu der Ansicht gekommen bin, dafs eine Schrift wie etwa Einhards vita C. M. auf Schüler nur einen matten Eindruck und den Unterricht schleppend macht, so habe ich doch auch selbst gern und mit frischer Empfindung die Jugend wirklich fesselnde und durch klassische Fülle und Kraft ausgezeichnete Stellen von nicht zu grofser Schwierigkeit, wie etwa die Befreiung Thebens und die Schlacht bei Mantinea bei Xenophon, die Geschichte der Verginia im Livius u. ä., in der Klasse lesen lassen, wobei die Überwindung der sprachlichen Schwierigkeiten ja in der That auch eine eigene Leistung ist. Doch auch diese dient nicht eigentlich unmittelbar der selbständigen Beherrschung des geschichtlichen Stoffes, und gar Stücke der Art in deutscher Sprache wird man mit mehr Frucht selbst ausdrucksvoll vorlesen als zu häuslicher Lektüre aufgeben.

Einen andern Weg hat neuerdings Schilling vorgeschlagen: nach einem Quellenbuche, wie ja auch das seine ein ganz treffliches ist, historisch wichtige Abschnitte, z. B. Verträge, nach einem bestimmten Gesichtspunkte durcharbeiten und so eine häusliche Aufgabe selbständig lösen zu lassen, also eine dem historischen Seminare sich nähernde Methode einzuschlagen. Solche Übungen halte ich allerdings für sehr bildend; doch würden sie, scheint mir, Überbürdung zur Folge haben, wenigstens für das Gymnasium; Realschulen könnten sie wohl eher in Erwägung ziehen.

Ich halte vielmehr, wie schon angedeutet, historische Aufsätze für das rechte Mittel, dem Gedächtniswerk in der Geschichte entgegenzuwirken und die Schüler durch eigne, nachdenkende Behandlung einem freien, selbständig interessierten Verhältnisse zu dem Stoffe zuzuführen. Der Schwerpunkt des gesamten Unterrichts würde von den Einzelheiten und Daten mehr zum Zusammenhange der Dinge und dem allgemein Bedeutsamen hingerückt werden. Die Schüler würden auch im Klassenunterricht Betrachtungen dieser Art eine lebhaftere Achtsamkeit und Spannung zunächst in dem Gedanken, dafs sie durch einen Aufsatz dafür in Anspruch genommen werden könnten, entgegenbringen, bald hoffentlich auch aus regerer freier Teilnahme und gefördertem Verständnis. Und auch für den Lehrer wäre es gut, das wahrhaft Bildende und Fruchtbare beim Unterrichte fester im Auge behalten zu müssen und nachher eine Probe darauf in die Hand zu bekommen, was er für die innere Förderung seiner Schüler

gewirkt hat. Wie viel besser wäre das als ein historisches Extemporale! Ludwig Giesebrecht pflegte seiner Zeit am Marienstiftsgymnasium in Stettin eine Reihe von geschichtlichen Themen bearbeiten zu lassen, die er nach seiner Weise in inneren Zusammenhang brachte; und noch kürzlich hat mir ein werter Amtsgenosse versichert, dafs er diesen Aufsätzen im wesentlichen verdanke, was ihm überhaupt aus seiner Gymnasialzeit von der Geschichte übrig geblieben sei.

Es wäre überflüssig, Fachgenossen gegenüber Themata aufzuführen, die dem Unterrichte in der beabsichtigten Weise dienen würden; sie strömen ja in reichster Fülle zu. Nur möchte ich noch hervorheben, dafs auch die Geographie, der es in den Köpfen unserer Sekundaner und Primaner trotz aller Mühe so übel zu ergehen pflegt, ihren Vorteil von Aufgaben haben würde wie z. B. einem Vergleiche des Alexanderzuges mit den Kreuzzügen, des Vordringens der Phönizier nach Westen mit dem der Normannen nach Osten, der Besprechung Siciliens als eines Ringplatzes des Orients und Occidents, ebenso Spaniens, der Bedeutung des Mittelmeeres in der alten, des atlantischen Oceans in der neuen Geschichte u. s. w.

Wenn also schon die laufenden Aufsätze auf die Richtung und Belebung des geschichtlichen Unterrichts und nebenbei auch der Privatthätigkeit eine sehr günstige Wirkung üben würden, so würde diese durch die Klassen- und Versetzungsarbeiten noch verstärkt.

Denn so möchte ich mir die Ordnung vorstellen: es wären in jedem Jahre zwei häusliche und zwei Klassenaufsätze anzufertigen, der letzte zur Versetzungsprüfung, wobei dann das mündliche Examen fortfiele.

Ebenso wäre auch die Prüfung der Abiturienten durch einen Aufsatz vorzunehmen; die übrigen Schüler der Prima oder Oberprima hätten in der gleichen Zeit zu Hause ihren vierten Aufsatz zu schreiben. Dafs der Unterricht sich zu ungehöriger Vorbereitung eines bestimmten Abituriententhemas verleiten liefse, wäre ja dadurch ausgeschlossen, dafs, wie sonst üblich, auch hier drei Themata zur Wahl eingereicht werden müfsten.

Etwas anders als mit der Geschichte steht es mit dem Religionsunterrichte. Viele gewichtige Stimmen, darunter eine so verehrungswürdige wie die L. Wieses, erklären sich dafür, die mündliche Reifeprüfung in diesem Fache einfach zu streichen und statt auf den Lernstoff sich mehr auf Weckung und Kräftigung des religiösen Gefühls und auf das Erbauliche zu richten; auch ich selbst habe mich vor kurzem in diesem Sinne geäufsert, und auf der Konferenz zur Schulfrage hat Pastor v. Bodelschwingh seinen Vorschlag auf Einführung von Aufsätzen in der Religionsprüfung zurückgezogen. Und doch will es mir jetzt scheinen, als hätten die vielen Religionslehrer, die sich gegen den Fortfall

der Prüfung sträuben und die, wenn sie zugleich Lehrer des Deutschen sind, gern auch einmal ein Religionsthema stellen, so unrecht nicht. Der Gymnasialunterricht ist doch in der That etwas anderes als der der Konfirmanden; und alles in allem möchte ich glauben, dafs auch hier die Gesichtspunkte wesentlich ihre Bedeutung behalten, die ich für die Geschichte zur Geltung zu bringen gesucht habe. Mir scheint, eigne Arbeit nach dem Worte: „Forschet in der Schrift“, durch Fragen wie z. B. nach dem Verhältnisse der Pharisäer zu Christo geleitet, würde gewifs dazu beitragen, unsere reiferen Schüler zu einem vertrauteren und innigeren Verhältnisse zur heiligen Schrift zu führen, was ich gegenwärtig geradezu für die Kernfrage dieses Unterrichts halte. Auch Themata über Luthers Hauptschriften, z. B. „von der babylonischen Gefangenschaft der Kirche“, über Paul Gerhards Kirchenlieder u. ä. würden einen unbestreitbaren Wert haben. Verfehlte, etwa zur Unwahrhaftigkeit oder gar zur heuchlerischen Phrase verführende sind ja freilich auch denkbar; aber im deutschen Unterrichte ebenso gut.

Nun angenommen, auch der Religion fielen zwei häusliche und zwei Klassenaufsätze zu, so blieben dem Deutschen, da wir doch nur die häuslichen in Rechnung stellen können, noch sechs übrig. Das scheint mir genug, um auch der stilistischen Unterweisung noch einen festen Kern und Halt zu bewahren, und die Entlastung des Unterrichts und des Lehrers nur vorteilhaft und billig. Man könnte diese Übungen dann unbesorgt um Eintönigkeit der Stoffe in den Dienst des deutschen Unterrichts stellen und brauchte dessen Gang nicht mit allerhand entlegenen Stoffen und Belehrungen bei der Vorbereitung und Durchnahme zu stören und zu beeinträchtigen.

Wenn man endlich besorgte, es möchten die Geschichts- und Religionslehrer weniger im stande sein, sprachliche Richtigkeit, Angemessenheit und Gewandtheit zu fördern und zu beurteilen, so möchte ich geradezu umgekehrt behaupten, dafs Männer, die sich so viel mit den ausgezeichnetsten Mustern der deutschen Prosa zu beschäftigen und den mündlichen Ausdruck im Vortrage so unaufhörlich zu üben haben, eher für die ihnen zufallende Stilgattung besonders durchgebildet sein müssen. Und Einheit in die Korrektur zu bringen würde eine gar nicht so sehr umfangreiche Vereinbarung, etwa auf Grundlage einer Zusammenstellung der gewöhnlichen Fehler und Unarten des Schülerstils, ermöglichen, wie sie z. B. Gloël kürzlich veröffentlicht hat. Solche Vereinbarungen sind ja auch jetzt schon in manchen Kollegien vorhanden.

Übrigens kann ich mir selbst nicht verhehlen und weifs es auch aus Erfahrung durch die letzten Verhandlungen der pommerschen Direktoren, dafs man sich doch von vielen Seiten und vielleicht auch an entscheidender Stelle ablehnend gegen die oben

gemachten Vorschläge verhalten wird. In diesem Falle aber würde ich es für höchst wünschenswert halten, dafs wenigstens, wie es in Karlsruhe bereits geschehen ist, und zwar zur Befriedigung eines so trefflichen Schulmannes wie G. Wendt, den Direktoren freigestellt wird, von den zehn deutschen Jahresaufsätzen der oberen Klassen je zwei dem geschichtlichen und dem Religionsunterrichte zuzuweisen.

Greifenberg i. Pommern. C. Conradt.

Zur Schulreform.

1) F. Hartmann, Der deutsche Unterricht und die Schulreform. Deutsche Zeit- und Streit-Fragen. Heft 67. Hamburg 1890. 56 S. 8. 1,40 M.

Es ist wahr, dafs jede in einem Fache erworbene Tüchtigkeit ihren bildenden Einflufs auch auf alle anderen Gebiete ausübt, und man wird diesem Einflusse um so gröfseren Wert beimessen, je mehr Bildungselemente jenes Fach enthält. Darum soll der Lehrplan einen Gegenstand so betonen, dafs der Schüler darin das Bewufstsein des Könnens erreicht und so vor der Blasiertheit bewahrt wird, welche nur zu leicht die Folge eines sich über die verschiedensten Gebiete erstreckenden oberflächlichen Wissens ist. Freilich darf nicht übersehen werden, dafs solche Konzentration des Lehrplanes auch dann erreicht wird, wenn man den mehreren Fächern gemeinsamen Bildungsgehalt heraushebt, scharf bestimmt und den Betrieb derselben nach diesen allgemeinen Gesichtspunkten regelt. Von ersterer Voraussetzung geht der Verf. aus, das letztere hat er nicht genug berücksichtigt.

An die Stelle des Lateinischen, das früher die beherrschende Stellung gehabt, will er das Deutsche setzen und empfiehlt eine Verstärkung dieses Unterrichts zunächst als notwendig. Mängel auffallendster Art zeige die Sprache in fachwissenschaftlichen Ausarbeitungen, in der Presse, in Handel und Verkehr; überall fehle es an Stil- und Sprachgefühl, der durchschnittliche Stand der deutschen Sprachkenntnisse in allen Schichten der Bevölkerung rechtfertige also eine gröfsere Anstrengung der Schule auf diesem Unterrichtsgebiete. Nicht eingegangen ist der Verf. auf die Anwalts- und Kanzelberedsamkeit, die zu Anklagen keinen Anlafs bieten dürften, auch bleibt es zweifelhaft, ob eine gründlichere grammatische und stilistische Schulung dazu genügen würde, die Herrschaft eines verkehrten Gebrauches in der amtlichen und technischen Sprache zu brechen; wir erwarten Besserung darin vielmehr von anderer Seite und sehen dazu ja auch hier und dort einen Anfang gemacht.

Der Verf. erörtert sodann die Vorteile seines Vorschlages. Das Deutsche soll den klassischen Unterricht entlasten, einzelne

Übungen desselben direkt ersetzen. Von dem Werte der humanistischen Studien wird mit Wärme gesprochen, aber behauptet, die Vorzüge der auf das Altertum gegründeten Bildung könnten unserer Jugend leichter und auf kürzerem Wege zugänglich gemacht werden, eben durch den deutschen Unterricht, wo man rückwärts in unserer Litteratur die Verbindungen und Beziehungen zum Altertum zu suchen habe, wo man ferner Grammatik, Stilistik, selbst Rhetorik teils zur Vorbereitung auf das Lateinische teils als Selbstzweck treiben solle. Die Einwände gegen seine Vorschläge sucht der Verf. hinsichtlich der Grammatik dadurch zu entkräften, dafs er sich gegen die unzweckmäfsige Beckersche Methode verwahrt und dies als Ziel aufstellt: langsamer Ausbau der ungeordneten, zufällig und unbewufst erworbenen Sprachkenntnisse zu einer vollständigen, zusammenhängenden und bewufsten Einsicht in die Sprachgesetze. Dennoch können wir uns mit dem Plane, das Deutsche so zum Ausgangspunkte und Träger des ganzen grammatischen und stilistischen Unterrichtes zu machen, nicht befreunden; das Deutsche soll vielmehr derart im Centrum stehen, dafs die übrigen Fächer nach ihm hinblicken und ihm ihren Bildungsertrag übermitteln.

Der dritte Abschnitt behandelt die Ausführbarkeit der erwähnten Vorschläge. Die höhere Bürgerschule soll die Grundlage der Reform abgeben durch starke Betonung des deutschen Unterrichtes; da es aber von ihr kein Aufsteigen zu anderen höheren Bildungsanstalten giebt, so sollen Ergänzungsanstalten für solche Abiturienten höherer Bürgerschulen gegründet werden, welche noch das Gymnasialreifezeugnis erwerben wollen. Auf diese Weise würde praktisch die Probe gemacht werden können, ob und inwieweit die klassische Bildung unserer Gymnasiasten durch den deutschen Unterricht zu unterstützen ist. Gelinge der Versuch, so müsse das Deutsche im Gymnasium verstärkt, das Latein aus Sexta und vielleicht auch aus Quinta entfernt und die Erlernung aller fremden Sprachen eng an die deutsche Grammatik angeschlossen werden. Es entsteht nun die Frage, ob die Zahl jener Schüler, welche von der höheren Bürgerschule zum Gymnasium übergehen, hinreichen würde, um die notwendigen Erfahrungen zu machen. An sich wäre solcher Übergang gar nicht zu befördern, schon nicht im Interesse der Bürgerschulen selbst, welche dadurch in die Gefahr kommen, zu Vorbereitungsanstalten herabgedrückt zu werden.

2) E. Lange, Die Überfüllung der Gymnasien und das Berechtigungswesen. Deutsche Zeit- und Streit-Fragen. Heft 69. Hamburg 1890. 40 S. 8. 1 M.

Der Verf. geht von den berechtigten Klagen über die Zunahme der Halbbildung aus und unternimmt es, wenigstens eine Quelle derselben zu verstopfen, nämlich diejenige, welche in dem Berechtigungswesen ihren Grund hat. Wie hierdurch die Über-

füllung der Gymnasien herbeigeführt worden ist, wird aus dem Werke J. Conrads „Das Universitätsstudium in Deutschland in den letzten fünfzig Jahren“ an statistischen Berechnungen nachgewiesen, wozu dann noch Angaben über die Frequenz der Gymnasien zu Altenburg, Weimar, Wittenberg und Weilburg als Ergänzung hinzutreten. Festgestellt wird an diesen Anstalten ein Rückgang in dem Prozentsatz der Abiturienten als Folge der Vorschriften über Berechtigungen, wobei freilich die Schüler unberücksichtigt geblieben sind, welche die Anstalt gewechselt haben. Auch der Prozentsatz der Primaner, Sekundaner und Tertianer wird geprüft und aus allem das unzweifelhafte Ergebnis gewonnen, daſs die Gymnasien für einen sehr groſsen Teil ihrer Schüler nicht die geeigneten Anstalten sind, ein Verhältnis, das für die Realgymnasien nach Völcker „Die Reform des höheren Schulwesens“ in noch weit höherem Maſse gilt.

Den Grund dieses Miſsverhältnisses findet der Verf. nicht in übertriebenen Anforderungen der Gymnasien, sondern allein in der Überfüllung derselben mit ungeeignetem Schülermaterial. Daher begrüſst er es als einen Anfang zur Besserung, wenn die Behörde jetzt die Errichtung von sechsklassigen höheren Bürgerschulen befördert; aber er verspricht sich davon mit Recht erst dann eine durchgreifende Wirkung, wenn die Vorschriften über die Berechtigungen, besonders über die zum einjährigen Dienst, geändert werden. Er schlägt demnach — nicht ganz ohne Vorgänger zu haben — Folgendes vor: die Einjährigenqualifikation wird durchweg an die Abgangsprüfung geknüpft; wer eine neunklassige Anstalt vor Beendigung des ganzen Kursus verläſst, erlangt jene Berechtigung durch eine besondere Prüfung vor einer Kommission. Dieselbe Bestimmung gilt im allgemeinen auch für die sonstigen auf gleicher Stufe stehenden Berechtigungen. Die Folgen ergeben sich klar: die Zahl der Gymnasien und ihre Frequenz verringert sich, die Leistungsfähigkeit ihrer Schüler und die Berufsfreudigkeit der Lehrer steigert sich. An die Stelle derjenigen Gymnasien, welche nur durch eine Berechtigung lebensfähig sind, die mit dem wesentlichen Zweck derselben, nämlich der Vorbildung zum Studium, nichts zu thun hat, treten höhere Bürgerschulen. Für die allgemeine höhere Bildung und für die Gymnasien selbst wären auf diese Weise gesunde Vorbedingungen geschaffen.

Man sieht, der Verf. berührt sich vielfach und in den wesentlichsten Punkten mit Holzmüller „Errichtet lateinlose Schulen!“, doch miſst er dem Unterrichte in den alten Sprachen einen höheren Wert bei als jener. Wir stimmen seinen knappen und klaren Ausführungen durchaus bei; die von ihm und anderen ausgesprochenen Gedanken sind durch die Berliner Schulkonferenz ihrer Verwirklichung nahe gebracht, dagegen ist dort die Frage der Einheitsschule, für welche der Verf. am Schlusse

noch eintritt, glücklicherweise in negativem Sinne entschieden worden.

3) H. Keferstein, Ideale und Irrtümer der Unterrichtprogramme. Deutsche Zeit- und Streit-Fragen. Heft 73. Hamburg 1890. 59 S. 8. 1,20 M.

Der durch mehrere pädagogische Schriften bekannte Verf. behandelt hier eine Frage von höchster Bedeutung, deren Beantwortung gereifte Einsicht und Weite des Blickes erfordert, zugleich aber auf so engem Raume nicht in völlig befriedigender Weise zu geben ist. So erscheint uns die Untersuchung im wesentlichen auf gesunde Grundlagen gestellt, die Ausführung im einzelnen enthält jedoch manche unbewiesene Behauptung und dementsprechend manchen anfechtbaren Vorschlag.

Wie vielerlei bei dem Entwurfe eines Unterrichtsprogrammes in Betracht kommt, wie schwer es ist, den richtigen Mafsstab dafür zu gewinnen und durch die von allerwärts her einstürmenden Forderungen unbeirrt Schiefheiten und Einseitigkeiten zu vermeiden, dessen ist sich der Verf. wohl bewufst gewesen. Die gleichmäfsige harmonische Ausbildung des ganzen Menschen sich zum Ziele setzend, will er zunächst Raum schaffen für die in körperlicher Hinsicht zu erfüllenden Forderungen, die sich nicht nur auf Kräftigung und Geschicklichkeit des Leibes und Übung der Sinnesthätigkeit beziehen, sondern auch Geschicklichkeit in technischen Arbeiten einschliefsen und sogar Somatologie und Hygiene heranziehen.

Für die intellektuelle Bildung kommen in Betracht die Entwickelung der geistigen Kraft, der Gewinn positiver Kenntnisse und das Können, d. h. die Übung an dem Gewufsten und Begriffenen. Die Verbindung der empirischen und spekulativen Erkenntnis soll sich wie ein roter Faden durch den ganzen Unterricht hindurchziehen; das Prinzip der Vielseitigkeit wird nicht verleugnet, jedoch mafsvolle Auswahl des Wissensstoffes gefordert, alles Wissen sei nur insoweit wertvoll und wirksam, als es teils geistige Kraft entbinde, teils als Grundlage für neues Erkennen und Lernen, teils gesinnungbildend und gemütveredelnd sich erweise. Mit dem Betriebe der Sprachen und der Mathematik, die durchaus Centralfächer bleiben müssen, soll die Gewinnung positiven Wissens auf dem Gebiet der Realien, z. B. der Geschichte und der Geographie, verbunden werden. Nachdem der Verf. dann den Wert des positiven Wissens, der materialen Bildung einerseits, der formalen andererseits beleuchtet hat, entwickelt er seine Ansichten über Stellung und Aufgabe des deutschen Unterrichtes, die er schliefslich in trefflichen Thesen zusammenfafst.

Weniger vermögen wir ihm auf dem Gebiet des fremdsprachlichen Unterrichtes zu folgen. Es erscheint als zweckwidriges Hinauftreiben der Bildung, wenn er eine neue Sprache, vorzüglich das Englische, in die Volksschule einführt. Fordert er

ferner, dafs der fremdsprachliche Unterricht nicht eher beginnen solle, als bis in der Muttersprache eine gewisse Geläufigkeit erzielt sei, so ist der Ausdruck etwas unbestimmt, auch das Ziel jenes Unterrichtes nicht klar bezeichnet, und wir ersehen nicht, wie dies mit der eben erwähnten auf die Volksschule bezüglichen These und mit den über den deutschen Unterricht entwickelten Ansichten zu vereinbaren ist. Damit hängt unser Widerspruch gegen folgende drei Sätze zusammen, die nur dürftig begründet werden: 1. Es ist früher mit einer lebenden als mit einer toten Sprache zu beginnen; 2. Der eigentliche Gymnasialunterricht soll erst etwa im vierzehnten Lebensjahre beginnen und nur mit solchen Knaben, welche bis dahin auf der Bürgerschule sich als fähig erwiesen haben; 3. Der Gymnasialkursus soll nur sechs Jahre umfassen und der griechische Unterricht erst in Sekunda beginnen.

Ebenso zweifelhaft erscheint es, ob der lateinische Unterricht innerhalb der sehr engen Grenzen, die ihm der Verf. auf den ebenfalls mit Tertia beginnenden Realgymnasien setzt, lebensfähig sein kann.

Mehr Beifall werden seine Ausführungen über den Geschichtsunterricht finden, bei dem er die Vertiefung in das Lebens- und Charakterbild hervorragender Persönlichkeiten, die Einsicht in das Leben, die Entwickelung und die Aufgaben des Staates und der Gesellschaft betont. Mit Recht fordert er auch, dafs das geschichtliche Wissen durch die gesamte Lektüre möglichst unterstützt werde; dagegen können wir uns mit den schriftlichen Referaten und der Überhäufung des Faches mit kulturgeschichtlichen Stoffen, die er vorschlägt, weniger befreunden.

Über den geographischen Unterricht werden mehrere beachtenswerte Gedanken vorgetragen, nur dürfte die beabsichtigte konzentrische Behandlung nach geographischen Kategorieen zu weitgehend und schwierig sein. Was dann über den naturwissenschaftlichen Unterricht und schliefslich über die Fürsorge für die Gemütsbildung der Schüler gesagt wird, ist bei aller Kürze inhaltsreich und durchdacht. Am Ende werden die Ergebnisse der Betrachtung noch einmal übersichtlich zusammengestellt, auch die schlimmsten Irrtümer, welche erfahrungsmäfsig beim Entwurfe von Unterrichtsprogrammen unterlaufen, aufgeführt.

4) M. Baenitz, Das neue Gymnasium und das neue Realgymnasium. Ein Wort an alle Freunde höherer Bildung. Berlin, R. Wilhelmi, 1891. IV u. 35 S. 8. 1 M.

Der Verf., ein Gymnasiallehrer von langjähriger Erfahrung, wendet sich mit seiner Schrift an das gebildete Publikum überhaupt, dem er Interesse für das höhere Schulwesen, nicht aber zusammenhängenden Überblick über die Gesamtaufgabe desselben zugesteht. Von der Entstehung unserer eigentümlichen deutschen Jugendbildung ausgehend, beleuchtet er im ersten Kapitel deren

Vorzüge und Mängel und fordert, dafs die Reform bei aller Berücksichtigung der modernen Bildungsbedürfnisse doch den alten „gelehrt-forschenden und tiefgehenden“ Charakter der Schule bewahren solle. Im zweiten Kapitel beschränkt er die wöchentliche Schulzeit im Interesse der körperlichen Entwickelung auf 32 Stunden und bestimmt davon nur 24 für den wissenschaftlichen Unterricht, von den übrigen sollen je 2 dem Turnen, dem Turnspiel, dem Singen und Zeichnen zufallen. Danach gestaltet sich nun der Lehrplan für Gymnasium und Realgymnasium so, dafs am ersteren Latein, Mathematik und Naturwissenschaft erheblichen Stundenverlust erleiden, letzteres unter Beibehaltung des Lateins eine von den beiden modernen Sprachen aufgiebt. Das Latein soll am Realgymnasium sogar ganz in demselben Umfange wie auf dem Gymnasium getrieben werden, damit beide Anstalten völlig gleichberechtigt sein können. Ein neues Kapitel beschäftigt sich mit dem Abschlufs der Schulbildung durch das einjährige Zeugnis und verlangt, dafs im Interesse der schon auf dieser Stufe ihre Bildung abschliefsenden Schüler beide Anstalten auf einen ethischen und praktischen Abschlufs mit dem einjährigen Zeugnis abzielen, während die drei folgenden oberen Klassen den künftigen Studierenden heranbilden. Das ist an dem nach den Vorschlägen des Verf.s reformierten Realgymnasium wohl zu erreichen, dagegen am Gymnasium wegen des Griechischen, das im Laufe von drei Jahreskursen irgend welchen Abschlufs der Bildung nicht bieten kann, unmöglich; deshalb greift der Verf. zu der Aushülfe mit Herstellung von realen Nebenabteilungen in den Tertien und in Untersekunda für diejenigen Schüler, welche die Anstalt nicht weiter besuchen wollen. Dementsprechend sollen Realprogymnasien berechtigt, Progymnasien aber nicht gestattet sein.

Der Verf. hat in der besten Meinung geschrieben, seine Ansichten aber zu wenig begründet, um überzeugen zu können; für die auf Reorganisation der Realgymnasien bezüglichen Vorschläge wird er kaum Anhänger finden.

5) E. Kunow, Güfsfeldt, die Erziehung der deutschen Jugend. Leipzig, E. Rust, 1891. 36 S. 8. 0,50 M.

Kunow ist ein strenger, scharfer Censor, er schreibt cum ira et studio und läfst keine Schwäche des Güfsfeldtschen Buches ungerügt. Wie einseitig sein Standpunkt, wie unbewiesen manche Behauptung, wie verstiegen seine Vorschläge zur Reform seien, wie die Erreichung des von ihm selbst erstrebten Zieles unklar bleibe, wie sehr das Buch von Phrasen und Einfällen erfüllt sei, das wird nicht ohne Hitze und Leidenschaft dargelegt. Wir können und mögen auf die Einzelheiten dieser Kritik, die der Verf. selbst mit anerkennenswerter Offenheit eine gehässige nennt, nicht eingehen; eine ruhigere und mafsvollere Besprechung würde der Sache mehr genützt haben.

Dabei enthält die Schrift doch manches Richtige und Beherzigenswerte, zum Beweise seien einige Worte aus S. 17 angeführt: „Den Eltern die Erziehung nehmen, heifst die Familie zu Grunde richten. Man hüte sich wohl, von der erziehlichen Kraft öffentlicher Anstalten mehr zu verlangen und mehr zu versprechen, als sie zu leisten vermögen. Es könnte Eltern geben, die daran glauben, dafs die Schule die Erziehung ganz übernimmt, die vertrauensvoll ihre Kinder, ihren gröfsten Schatz, hingeben und doch zuletzt an ihrem eignen Leben, an ihrer eignen Seele empfinden, wer die Verantwortung trägt. Es könnte andererseits auch möglich sein, dafs kein Mann von Pflichtgefühl Erzieher werden wird, weil man von ihm etwas verlangt, was er nicht versprechen kann, ohne pflichtvergessen zu sein."

Eigene Reformgedanken spricht der Verf. nur am Schlusse aus. Das klassische Altertum soll den höheren Zielen der Gegenwart dienstbar gemacht werden, also nicht mehr Selbstzweck, sondern Mittel zum Zwecke sein; es soll aufhören, der Mittelpunkt der allgemeinen höheren Bildung zu sein. Deshalb ist die Zahl derer, welche die alten Sprachen treiben müssen, einzuschränken und dieser Unterricht nach einem gemeinsamen Unterbau, über dessen Gestaltung nichts gesagt wird, erst mit dem fünfzehnten Lebensjahre zu beginnen. Für eine solche altsprachliche Anstalt, in die man erst in diesem Alter eintreten darf, wird sich allerdings nur eine Auswahl von Schülern finden, die dann nach der Absicht des Verf.s Latein und Griechisch gründlich und abschliefsend zu lernen haben.

6) Die Berliner Dezemberkonferenz und das hessische Schulwesen. Von Orbilius Plagosus. Darmstadt, Johannes Witz, 1891. 50 S. 8. 1 M.

Dem ungenannten Verf., welcher im Vorwort beteuert, bisher noch nie einen eigentlichen pädagogischen Aufsatz verbrochen zu haben, drückt Freude über das in Berlin Beschlossene und Dankbarkeit für das in Hessen schon Durchgeführte die Feder in die Hand. Was dort geplant worden, ist hier gröfstenteils schon in Kraft, und nur geringfügiger Änderungen bedarf es im Hessischen Schulwesen, um völlige Übereinstimmung herzustellen; dies letztere aber ist leitender Gesichtspunkt aller Darlegungen. Das erste Kapitel ist überschrieben: Aufgabe und Zusammensetzung der Konferenz, handelt aber vielmehr von den Ergebnissen derselben und charakterisiert nebenbei einige namhafte beteiligte Persönlichkeiten, wobei sich denn zu manchen launigen Bemerkungen Gelegenheit bietet. Im zweiten Kapitel wird die allgemeine Organisation der höheren Schulen in Hessen beschrieben. Es bestehen hier im Gegensatze zu Preufsen seit langer Zeit viele lateinlose Realschulen, nämlich 11 neben 7 Gymnasien und 3 Realgymnasien; da diese letzten ohne Schwierigkeit in Oberrealschulen umzuwandeln sind, so bedingen die Ber-

liner Beschlüsse nur eine eingreifende Veränderung für Hessen, nämlich die Zurückführung der siebenklassigen Realschulen auf ein sechsklassiges System. Der Verf. bedauert dies und tritt um so wärmer für die Erhaltung der Vorschulen ein, die sich in seinem Vaterlande, wie es scheint, keiner grofsen Gunst der Behörden erfreuen. Drittens wird unter direkter Bezugnahme auf die Konferenzbeschlüsse die erziehliche Aufgabe der Schule ausführlich behandelt nach den einschlägigen Punkten: Hausbesuche, Turnen, Schulspaziergänge, Turnen, Sanitätskurse, Schule und Haus. In einzelnen Stücken hat der Verf. hier einen zu zweifelhaften, bedenklichen Standpunkt, z. B. sind Hausbesuche nach unseren Erfahrungen selbst in gröfseren Städten leichter durchführbar und von besserem Erfolge begleitet, als er meint. Das vierte Kapitel bespricht die Frage des Klassenlehrersystems. Es ist bekannt, dafs namentlich Schiller schon früher in Theorie und Praxis und so auch in Berlin wieder die Vorzüge dieses Systems vor dem Fachlehrertum betont hat; im allgemeinen stimmt auch der Verf. zu, verlangt aber nicht mit Unrecht für das Französische eine besondere Kraft und für alle Lehrer künftig gesteigerte Ansprüche an die allgemeine Bildung.

Viel Richtiges und Ansprechendes enthält das folgende Kapitel, welches die einzelnen Lehrfächer nach Stoff und Methode durchgeht. Wir können nur einzelnes erwähnen. So wird in der Religion vor theologischem Betriebe gewarnt, für die Kirchengeschichte die biographische Form empfohlen. Im Deutschen werden gute Gründe für die Beibehaltung des gröfseren Aufsatzes beigebracht. Der altsprachliche Unterricht soll seine Übersetzungsübungen aus der Lektüre entnehmen, diese selbst soll stark vermehrt, wie der Verf. sagt, verdreifacht werden! Wie dies möglich ist, teilt er nicht mit, aufser dafs er Homer, Odyssee und Ilias, in der Obersekunda abschliefst, um die Prima für Sophokles und Plato frei zu machen. Gegen diese Vergewaltigung des Vaters Homeros werden denn doch die Schulmänner protestieren. An die griechischen Lyriker und an Plutarch wird erinnert und für beide alten Sprachen eine Chrestomathie gewünscht. Etwas in der Schwebe hält sich das Urteil über den lateinischen Aufsatz und über das Lateinsprechen; letzteres soll in der didaktischen Litteratur schon lange „unter pari“ gestanden haben — was wir nicht wüfsten —, jetzt aber doch wieder leicht gepflegt werden können durch colloquia, wenn man nur den Ciceronianismus darangebe. Der neusprachliche Unterricht soll den Aufsatz ebenfalls aus seinem Programm streichen, dafür desto mehr die Sprechübungen pflegen. Die Geschichtslehrer werden vor manchen Verkehrtheiten, auch bei der Abiturientenprüfung, die Lehrer der Geographie vor Anhäufung des Stoffes gewarnt. Am Schlusse streift dieses Kapitel noch Mathematik und Naturwissenschaft. Auch in betreff der äufseren Stellung der Lehrer,

die zuletzt behandelt wird, kann der Verf. für Hessen Günstiges berichten, er fügt manche treffende allgemeine Bemerkungen über die Gehalts-, Rang- und Titelfrage hinzu und flicht in loserem Zusammenhange noch einiges ein über Frequenz der Schulen und Klassen und über die Einführung des Schularztes, deren praktischen Wert er nicht unter allen Umständen gelten läfst. Mit Recht wünscht er nicht blofs eine Anleitung der Lehrer für ihr Fach, sondern auch schon für die Studierenden eine überlegte Hodegetik. Die Schrift klingt vertrauensvoll und hoffnungsfreudig aus: „Manche haben von der Berliner Konferenz gehofft, dort werde das Gymnasium in der Weise verjüngt werden, wie die Peliastöchter auf Medeas falschen Rat am alten Vater herummedizinierten, wobei das Zerhauen und Zerstücken der erste Akt war und — blieb; es ist ganz anders geworden: man hat nach dem richtigen Rezept heilkräftige Kräuter in das Jungbad gethan, und so steigt, will's Gott, ein heiler und neuer Leib aus der Wanne".

Wir sehen, die Schrift erfüllt ihren Zweck, über die Ergebnisse der Berliner Konferenz zu orientieren, vollauf, sie enthält ferner eine ganze Reihe wertvoller Gedanken und Urteile und verdient deshalb gewifs gelesen zu werden. Das stolze Selbstbewufstsein auf die Hessischen Errungenschaften wird man dem Verf. nicht übel nehmen, denn es ist berechtigt, so wahr die Geheimräte Becker und Schiller, deren Lob die Schrift verkündet, in Organisation des Schulwesens Hervorragendes geleistet haben. Zudem ist die Darstellung lebendig, der Ausdruck humoristisch gewürzt, zuweilen freilich fast an Manier anstreifend, kurz der Verf. hat Geist. Aber zum Schlufs an ihn erstens noch die Frage: wozu das schalkhafte Inkognito, das infolge seiner Mitteilungen über Schulerfahrungen und über sonstige persönliche Verhältnisse so durchsichtig wird, dafs wir kaum irren, wenn wir bei dem Orbilius Plagosus an Herrn Sch. in O. denken? und dann die Bitte, sich doch der vielen Fremdwörter, die seine Sprache fast in gesuchter Weise entstellen, künftig zu entschlagen; solche Wörter wie *utiles Konglomerat, situiert, Cölibatär, Perversität, effacieren, Deputat* und andere mehr sollte ein deutscher Schulmann nicht mehr niederschreiben.

7) E. v. Schenckendorff, Die Schulkonferenz und die künftige Gestaltung des höheren Schulwesens vom sozialpolitischen Standpunkte. Berlin 1891. 24 S. 8.

Die Schrift ist ein Vortrag, den Herr von Schenckendorff in der allgemeinen Versammlung der deutsch-akademischen Vereinigung zu Berlin am 5. Februar gehalten hat. Die Bestrebungen dieses Vereins sowie die energische Thätigkeit seines Vertreters im Abgeordnetenhause und auf der Berliner Konferenz sind bekannt und erlauben von vorn herein einen Schlufs darauf, welche Stellung beide zu den Ergebnissen derselben einnehmen werden.

Der Verf. erstattet einen klaren, durchaus objektiv gehaltenen Bericht, nachdem er im Eingange kurz nachzuweisen versucht hat, dafs auch die weiteren Kreise aller Gebildeten zur Mitarbeit an der Schulreform berechtigt sind. Der Verein hat eine grofse Regsamkeit entfaltet: von ihm ging die Petition an den Herrn Minister von Gofsler und eine Eingabe an den Fürsten Bismarck aus, in denen das Reformbedürfnis begründet und die Berufung einer Schulkonferenz als wünschenswert zur Klärung verschiedener Fragen bezeichnet wurde. Dieser Wunsch ist nun erfüllt und zugleich einiges von den Zielen des Vereins erreicht worden, insoweit es sich um die innere Reform handelt. So werden diejenigen Beschlüsse mit Befriedigung begrüfst, welche sich auf die Betonung der deutschen Litteratur und Geschichte, auf die Verbesserung des Lehrverfahrens, auf die Beschränkung des Fachlehrersystems, auf die Einführung einer besonderen Prüfung für die Einjährig-Freiwilligen-Berechtigung, auf Schulhygiene, auf Verminderung der häuslichen Arbeit, auf Erleichterung der Reifeprüfung und auf Verbesserung der äufseren Lage des Lehrerstandes beziehen.

Dagegen ist der sozialpolitische Gesichtspunkt des Vereins, unter welchem ein gemeinsamer Unterbau für alle Mittelschulen gefordert wurde, auf der Konferenz nicht durchgedrungen. Die Notwendigkeit dieser Organisation legt der Verf. nochmals dar. An den Zahlen, aus denen er die Überfrequenz der Gymnasien im Verhältnis zur Einwohnerzahl der betreffenden Städte berechnet, wollen wir nicht mäkeln, obwohl er auf die auswärtigen Schüler keine Rücksicht nimmt; denn wir geben ohne weiteres zu, dafs zu viele Gymnasien und auf vielen derselben eine zu grofse Schülerzahl vorhanden sind, dafs also die Gefahr einer Überfüllung der Universitäten immer noch besteht. Aber eine Besserung der Verhältnisse ist doch schon eingetreten: es sind eine Anzahl Bürgerschulen entstanden, und von den Abiturienten der Gymnasien wendet sich jetzt ein beträchtlicher Teil praktischen Fächern zu, nicht blofs dem Post-, Steuer-, Bau-, Forst- und Bergfache, sondern auch dem Ingenieurfache und dem Handelsstande. Nach unserer Ansicht hat der Staat die Lösung dieser Frage ganz in der Hand und zwar durch Regelung der Berechtigungen; denn dies ist der springende Punkt, die um drei Jahre später gelegte Entscheidung über den künftigen Beruf wird keine wesentliche Veränderung herbeiführen, vielmehr werden auch dann noch die Eltern diejenige Schule für ihre Söhne wählen oder beibehalten, welche ihnen das weiteste Feld eröffnet. Der Verf. würdigt dies wohl, will aber die Einführung eines gemeinsamen Unterbaues, durch die der Beginn des lateinischen Unterrichts nach Untertertia, der Beginn des griechischen nach Untersekunda verlegt, d. h. nach unserer Überzeugung die humanistische Bildung auf dem Gymnasium gelähmt wird, nicht aufgeben. Er

wird es also den Vertretern dieser Richtung nicht verdenken, wenn sie seine unter einem aufsen liegenden Gesichtspunkte beabsichtigte Reform abzuwehren suchen und seinen unter gewissen Bedingungen in Aussicht gestellten Beitritt zum neugegründeten Gymnasialverein sich höflichst verbitten. Er empfiehlt, Versuche mit neuen Schulorganisationen auf breiter Grundlage zu machen, und erkennt ganz richtig, wie praktisch bedeutungslos nur an einigen Stellen gemachte Versuche sein würden. Zunächst schlägt er seinem Vereine vor, sich schweigend und abwartend zu verhalten, eine Art Waffenstillstand zu beobachten, wie er selbst es bezeichnet, bis die Arbeit des Siebener-Ausschusses beendet und das Reformwerk zu einem Abschlufs gekommen sein wird. Erfüllen sich die Wünsche und Hoffnungen des Vereines nicht, dann soll von neuem eine kräftige Aktion beginnen.

8) L. Erhardt, Über die Grundlagen unserer höheren Schulbildung. Berlin, H. Lüstenöder, 1891. 47 S. 8. 1 M.

Vorliegende Schrift ist ein Sonderabdruck aus den von E. Bauer herausgegebenen deutsch-nationalen Monatsheften „Das zwanzigste Jahrhundert“, deren allgemeine Tendenz den Beifall jedes Patrioten verdient. Auf echt nationaler Grundlage steht auch unser Verf., der sich gerade darum als warmer Freund der humanistischen Bildung erweist. Die Bestrebungen der Einheitsschulmänner und anderer Reformer weist er mit Entschiedenheit zurück, dagegen legt er die Vorzüge des Studiums der alten Sprachen in überzeugender Weise dar, wobei er mit Recht auch den Gesichtspunkt der historischen Bedingungen unserer Kultur hervorhebt. Danach soll das Gymnasium im wesentlichen seine bisherige Verfassung behalten und vornehmlich im altsprachlichen Unterrichte seine Stärke suchen, das Französische, dessen Wert doch zu gering angeschlagen wird, soll zurücktreten und erst in der Tertia begonnen werden, nur der naturgeschichtliche Unterricht bedarf nach des Verf.s Ansicht einer Erweiterung und soll sich als „allgemeine Physiologie und Anatomie der Pflanzen und Tiere“ und als mathematische Geographie bis in die obersten Klassen fortsetzen.

Eine wirkliche Reform thut nur auf dem Gebiete des Berechtigungswesens und im Unterrichtsbetriebe der alten Sprachen not, dem noch vielfach der philologische Zopf anhaftet. Über den ersteren Punkt entwickelt der Verf. sehr gesunde Ansichten, in letzterer Hinsicht erwartet er eine wesentliche Besserung von einer Änderung des philologischen Universitätsstudiums. Leidet seine Darstellung desselben auch etwas an Übertreibung, so läfst sich eine gewisse Verknöcherung und eine Rückwirkung davon auf die Schule doch nicht ableugnen. „Indem die Studenten teils in die engen Schranken nörgelnder Kritik hineingeprefst, teils durch die mannigfachsten, unerfüllbaren Forderungen (in Nebendisziplinen) verwirrt und bedrängt werden, kommt die Haupt

sache, umfassende Litteratur- und Sprachkenntnis, zu kurz". Die Folge ist, dafs Kleinigkeitskrämerei und Pedanterie auf das Gymnasium verpflanzt wird und dafs die Lehrer zum Teil selbst nicht die erforderlichen Sprachkenntnisse besitzen.

Seminareinrichtungen zum Zwecke besserer pädagogischer Vorbildung der jungen Lehrer sind nicht nach dem Sinne des Verf.s, doch bezweifeln wir, ob er sich davon eine genaue Kenntnis verschafft hat, und möchten ihn bitten, sein Schlufsurteil darüber so lange zu vertagen, bis allgemeinere Resultate bekannt geworden sind. Seine eigenen Vorschläge sind durchaus neu und einschneidend, werden aber gerade deswegen manchen Widerspruch erfahren. Erstens wünscht er, entsprechend dem medizinischen Physikum, nach absolviertem Biennium eine philologische Vorprüfung, die sich auf Fertigkeit im schriftlichen (im Lat. auch im mündlichen) Gebrauch der Sprache und auf Kenntnis der Litteratur erstreckt. Diesen Gedanken halten wir der Beachtung wert, er setzt sich vielleicht künftig als notwendig durch, wenn die Ziele des altsprachlichen Unterrichtes auf den Gymnasien herabgedrückt sind. Zweitens soll unter Wegfall des Probejahres die praktische Vorbereitung auf den Beruf in die Zeit des Universitätsstudiums hineingelegt und zu diesem Behuf in jeder Universitätsstadt ein besonderes, auch mit Internat verbundenes Gymnasium eingerichtet werden. Gegen diesen Vorschlag erklären wir uns aus bekannten Gründen aufs bestimmteste. Drittens verwirft der Verf. die Erteilung besonderer Fakultäten, fordert vielmehr, dafs die abschliefsende Prüfung zugleich die volle Berechtigung zur Anstellung als Lehrer zuerkenne. Diese Forderung erscheint vom wissenschaftlichen Standpunkt aus unerfüllbar.

9) P. H. Gerber, Grundzüge einer naturgemäfsen Jugendbildung. Tübingen, Fr. Fues, 1891. X u. 106 S. gr. 8. 2 M.

Der Verf. erklärt im Vorwort, dafs er der Schulfrage schon viele Jahre hindurch sein Interesse und Studium gewidmet habe und nur durch die Pflichten seines Berufes gehindert worden sei, den gesammelten Stoff früher zu verwerten; die Herausgabe der vor der Schulkonferenz niedergeschriebenen Aufsätze habe sich dann noch bis zum Anfange dieses Jahres verzögert. Als radikalen Reformer charakterisiert er sich von vornherein dadurch, dafs er sein Buch dem Andenken A. v. Sodens und P. Güfsfeldt widmet; von letzterem weicht er in Bezug auf den altsprachlichen Unterricht ab und folgt hierin den Gedanken des ersteren, dessen Schrift „Die Einflüsse unseres Gymnasiums auf die Jugendbildung", 1884 in gleichem Verlage in 2. erweiterter Auflage erschienen, ja schon mehrere Jahre zurückliegt, zu ihrer Zeit aber als Arbeit eines Philologen und Gymnasiallehrers berechtigtes Aufsehen erregte. Aufserdem lehnt er sich an die Aufsätze W. Preyers und vor allem an Herbert Spencers Buch über die Erziehung (übersetzt von F. Schultze, 3. Aufl. Jena 1889) an, und zwar in sol-

chem Maſse, daſs wir diese vier Autoren, neben denen gelegentlich noch eine groſse Zahl anderer angeführt werden, direkt viele Seiten lang reden hören. Trotzdem behauptet er eine gewisse Unabhängigkeit, und es fehlt seinen eigenen Auslassungen nicht an entschiedenem Tone.

Es kann nicht unsere Aufgabe sein, die 18 Kapitel, in welche das Buch sich gliedert, sämtlich durchzugehen, es wird nach Angabe der allgemeinen Tendez desselben vielmehr genügen, einzelnes Wesentliche herauszugreifen und die Schluſsfolgerungen anzugeben.

In dem ersten negativen Teile, der die Verkehrtheit unserer bisherigen Jugenderziehung nachweisen soll, verfällt der Verf. in den gewöhnlichen Fehler der Reformer: Übertreibung und Verzerrung; besonders dürftig und ohne Beweiskraft erscheint das, was S. 10f. über die „intellektuellen Sünden" des Gymnasialunterrichts gesagt wird. Daſs demgegenüber andere Stellen eine wahre Schwärmerei für die neue, „naturgemäſse" Bildung ausdrücken, ist nicht zu verwundern, der positive Teil entwirft davon ein ideales Zukunftsbild. Ein paar Mal S. 21 und 23 klingt eine darwinistische Grundanschauung von der Entwickelung des Menschen durch, im übrigen fuſst die erste Hauptforderung durchaus auf Güſsfeldt. Danach soll die zu gründende Anstalt für allgemeine Bildung zunächst auf körperliche Übungen Bedacht nehmen, wobei für die ersten Jahre mit vollem Rechte dem Spiel vor dem systematischen Turnunterricht der Vorzug gegeben wird. Die Ausbildung der Sinne leitet der Anschauungs-, besonders der naturwissenschaftliche Unterricht, demselben Zwecke dienen das Zeichnen und die Handfertigkeit; hierüber sagt der Verf., vornehmlich im Anschluſs an Spencer, viel Richtiges, nur der Behauptung möchten wir trotz Spencer wiedersprechen, daſs der Knabe gleich anfangs mehr mit Pinsel und Farbe als mit dem Bleistift arbeiten müsse.

Die Naturwissenschaft bleibt bis zum 13. Lebensjahre der Kern des ganzen Unterrichtsorganismus, ihr wird in einem ausführlich von formaler Bildung handelnden Kapitel unbedingt der Vorrang vor der Sprache zuerkannt. Wir können uns hier ebensowenig wie in dem folgenden Abschnitte, der den Begriff der Religiösität sehr oberflächlich faſst und wieder in einen Lobgesang auf die Naturwissenschaft ausläuft, mit dem Verf. verständigen.

Der fremdsprachliche Unterricht, dessen formaler Bildungswert bestritten wird, soll erst auf der eigentlichen Gelehrtenschule beginnen, die modernen Sprachen sollen ihn eröffnen, dann — es wird nicht klar bestimmt, in welchem Jahre — die alten Sprachen folgen, und zwar mit Bevorzugung des Griechischen. Die Unterrichtsmethode soll vom Konkreten zum Abstrakten, von der Sprache zur Grammatik führen. Naturgemäſs steht der Verf. am Ende vor der Frage, ob seine Einheitsschule vollständig ungeteilt oder ob ihr Oberbau, d. h. die eigentliche Gelehrtenschule,

in eine philologische und naturwissenschaftliche Abteilung zu trennen sei; er entscheidet sich für die Trennung, wodurch die altsprachliche Bildung, wenigstens für die der letzteren Abteilung Angehörigen, auf ein kaum noch nennenswertes Minimum beschränkt wird. Körperliche Übungen, Zeichnen, Litteratur, Geschichte bleiben Gegenstände eines gemeinschaftlichen Unterrichts.

Ein besonderer Abschnitt handelt von dem Unterricht in der Geschichte und Nationallitteratur. Die Aufgabe des ersteren wird etwas einseitig aufgefafst und auf Grund dessen der Kunstgeschichte, welche als Ergänzung eintreten soll, ein zu breiter Raum zugestanden. Der Kreis der deutschen Lektüre aber soll nicht blofs, wie Hermann Grimm vorgeschlagen, „Goethe und die Seinigen" umfassen, sondern sich sogar über Heine, Lenau, Geibel, Freiligrath, Heyse, Storm, Keller u. a. ausdehnen.

Der Verf. unterläfst nicht, die praktische Ausführbarkeit seiner Zukunftspläne zu prüfen, und kommt dabei zu denselben Resultaten wie Güfsfeldt. Seine Schule beansprucht, da sie die Aufgabe des Elternhauses mit übernimmt, den ganzen Tag, nur während der Abendstunden, der Sonntage und der Ferien gehört der Zögling seinen Eltern. Um von anderen Bedenken zu schweigen, liegt denn in dieser fortdauernden Schulung nicht eine Gefahr für die Freiheit und Selbstthätigkeit der Knaben und Jünglinge? Was den notwendigen Mehraufwand betrifft, so mufs der Staat als Ganzes sowie jeder einzelne Patriot sich verpflichtet fühlen, die erforderlichen Mittel bereit zu stellen. Vorläufig aber begnügt sich der Verf. in der richtigen Erkenntnis, dafs zur Durchführung seiner Pläne manche wichtige Vorbedingungen auf lange Zeit hinaus unerfüllbar sind, mit der Forderung, die Regierung solle zunächst eine Anstalt als Versuchsstation einrichten. Dagegen haben wir nichts einzuwenden, wissen auch wohl, dafs hier und da eine Erprobung einzelner Reform-Gedanken schon im Werke ist, nur ist davor zu warnen, dafs man solche Erfahrungen, die unter besonders günstigen, ad hoc geschaffenen Verhältnissen gemacht werden, vorschnell als allgemein gültige ansieht und danach die bisherigen Grundlagen unseres höheren Schulwesens umgestaltet; am ehesten werden sich aus den Beobachtungen einer Versuchsanstalt für die innere Arbeit der Schulen, für die Methode des Unterrichts, wertvolle Ergebnisse ableiten lassen.

Auf den Anhang, in welchem der Verf. gegen eine Schrift von G. L. Dirichlet: Paul Güfsfeldt und das humanistische Gymnasium, erschienen Königsberg i. Pr. 1890, polemisiert, gehen wir nicht ein.

10) O. Willmann, Die soziale Aufgabe der höheren Schulen. Braunschweig, Fr. Vieweg u. Sohn, 1891. 24 S. 8. 0,30 M.

Willmann macht hier einen Vortrag, den er in der Gehestiftung zu Dresden am 7. Februar dieses Jahres gehalten, weiteren

Kreisen zugänglich. Wie wir es von vornherein erwarten, bietet derselbe nur ausgereifte und abgeklärte Gedanken und behält, ohne gegen andere Ansichten zu polemisieren, seinen Gegenstand fest und würdig im Auge. Wir empfehlen das gehaltvolle Schriftchen nicht blofs allen Fachgenossen zum Lesen und Durchdenken, sondern hoffen, obwohl der Verf. im Anfange eine gewisse pädagogische Bildung voraussetzt, dafs es auch allgemeine Beachtung finden wird, zumal das Thema jetzt mit im Vordergrunde des öffentlichen Interesses steht. Der Gedankengang ist in Kürze folgender.

Ist der praktischen wie der theoretischen Pädagogik an sich schon eine individuale Richtung eigen, so wurde dieselbe durch die Zeitbestrebungen des vorigen Jahrhunders bis zur Einseitigkeit gesteigert, wie das die Lehren Lockes und Rousseaus zeigen. Ein Umschwung der Anschauungen nach der historisch-sozialen Seite hin, z. B. durch Schleiermacher vertreten, trat zu Anfang unseres Jahrhunderts ein, ohne aber wegen des dabei vorherrschenden Subjektivismus für die Jugendbildung rechte Frucht zu schaffen. Erst der Idealismus hat eine wahrhaft gestaltende Kraft, welchem die objektive Gültigkeit der Ideen und der aus ihnen entspriefsenden idealen Güterwelt feststeht; er setzt der Erziehung eine doppelte Aufgabe: dem heranwachsenden Geschlechte die idealen Güter zu überliefern und dieses selbst in die sittlichen Organismen einzugliedern. Soll der Subjektivierung des Idealen entgegengetreten werden, so möge man auf den alten Faktoren der gelehrten Jugendbildung, dem Altertum und dem Christentum, zu denen sich als geistesverwandtes Glied das Volkstum gesellt, fest fufsen. Der antike Idealismus, wie ihn vor allen Plato gerade auch für die Erziehung geltend macht, hat in dem christlichen Idealismus eine Stätte gefunden und dieser wieder vorzüglich am germanischen Volkstum seine Gestaltungskraft bewährt. Es gilt einen Kampf gegen den atomisierenden Individualismus und gegen sein „giftiges Gegengift", den kommunistischen Sozialismus, darum müssen unsere höheren Schulen, welche der Ausgangspunkt der die Gesellschaft bauenden Kräfte sind, Pflanzschulen des Idealismus sein und zu dem Zwecke ihren Nährstoff aus Altertum und Christentum saugen. Der Ursprung des Studienplanes für höhere Bildung ist bei Plato zu suchen, der in seiner Politeia die Grundzüge desselben zeichnet, und zwar als Idealist so, dafs er den Stoff nach dem Zwecke, die Veranstaltung nach der Idee, das Äufsere nach dem Innern bestimmt, ganz im Gegensatz zu dem heutigen Individualismus, der vorerst den mannigfaltigsten Lehrstoff anhäuft und nicht erwägt, ob sich daraus eine In-Eins-Bildung ergeben könne. Wir haben eine Art historischen Grundrisses für den höheren Unterricht, aber auch moderne Disziplinen lassen sich organisch in denselben einfügen, nur dürfen sie das Wesentliche darin nicht überwuchern. Der Verf. schliefst mit einer

ernsten, beherzigenswerten Mahnung, die wir uns nicht versagen können wörtlich anzuführen: „Höher als die Kopfarbeit für die Gesellschaft und Bedingung des Gelingens jener ist das Verständnis für deren bleibende Grundlagen; dringender als jede Ausrüstung für den Beruf ist das Wissen und Pflegen der Gesinnung, von welcher die Berufstreue eine Frucht ist. Das Wissen der Gegenwart wurzelt in dem der Vergangenheit, und mit der Loslösung von dieser würde die breite Entfaltung jenes zu teuer bezahlt. Alle Wissenschaft bedarf des Zusammenhanges mit ihrer Geschichte und darum einer historisch-fundierten Vorbildung. Alle Einzelwissenschaft bedarf des Zusammenhanges mit der Wissenschaft der Prinzipien, alle partielle Wahrheit der Einordnung in das Ganze der Wahrheit, wie sie nur die Wissenschafts- und Wahrheitslehre vorzunehmen vermag. Partikularismus der Berufsarbeit und der Wissenschaft hat nur äufserlich ein soziales Aussehen, in Wahrheit ist er so individualistisch wie jene Ansichten, welche die Gesellschaft zersetzt haben“.

Halle a. S. Wilhelm Fries.

Herman Schiller, Schularbeit und Hausarbeit. Ein Vortrag. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1891. 50 S. 8. 0,60 M.

Es ist kein populärer, vor einem gebildeten Publikum gehaltener Vortrag, den Schiller hier veröffentlicht, sondern eine Rede, die für die Berliner Schulkonferenz bestimmt war, aus Mangel an Zeit aber nicht gehalten werden konnte. Nun liegt in den „Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts“, die einen Band von 800 Seiten füllen und die urteilsfähigsten Männer, darunter H. Schiller selbst, wiederholt zu Worte kommen lassen, ein so reicher Stoff vor, dafs man Grund hat zu fürchten, es werde sehr viel davon, sogar manches Wertvolle, ganz unbeachtet bleiben; und doch hat Schiller für gut befunden, die Zahl jener Vorträge noch um einen zu vermehren? Das konnte nur ein Mann wie Schiller thun, der ein zu anerkannt tüchtiger Pädagog ist, als dafs man nicht alles, was er spricht, mit Aufmerksamkeit hören, alles, was er schreibt, mit Spannung lesen sollte.

Nach einer kurzen Übersicht über die Geschichte des Verhältnisses zwischen Hausarbeit und Schularbeit, namentlich in den letzten 50 Jahren, heifst der Verf. den im Ministerial-Erlafs vom 10. Nov. 1884 aufgestellten Satz gut, dafs die Hausarbeit durch die Schularbeit nicht entbehrlich werden könne, weil beide ihre eigentümliche Bedeutung und ihren besonderen Wert hätten. Aber eine Beschränkung bezw. Umgestaltung thue not, meint er, und da zu Hause mehr als bisher auf Körperpflege, Ergänzung des theoretischen Unterrichts durch praktische Arbeit und freiere Kraftbethätigung gesehen werden müsse, so sei es geboten, durch intensiven methodischen Unterricht die Hauptarbeit in die Schule zu verlegen. Unter intensivem methodischem Unterricht versteht

er Vereinfachung des Lernens auf Grund psychologischer Erkenntnis ohne Aufgebung der wertvollen erziehlichen Momente des Unterrichts, und diese Forderung wird in die drei Sätze auseinandergelegt: 1) der Unterrichtsstoff ist überall auf die Elemente des Wissens zu beschränken und dadurch zu vereinfachen; 2) die Erarbeitung von Kenntnissen mufs wesentlich in den Unterricht verlegt, überall durch die intellektuelle Kraft der Schüler herbeigeführt und das gewonnene Ergebnis durchgängig zum Ausgangspunkte für die folgenden Aufgaben gemacht worden; 3) die einzelnen Lehrstoffe sind in einen organischen Zusammenhang zu bringen und der Unterricht ist dadurch möglichst einheitlich zu gestalten.

Diese Forderungen sind nicht neu; wer die Schriften der heutigen Didaktiker, insbesondere das Lehrbuch von Schiller selbst gelesen hat, kennt sie; sie werden aber hier im Anschlufs an das Thema in eigenartiger, fesselnder Weise behandelt. Ich kann hier nur auf einige besonders wichtige Punkte hinweisen. Der schwere Schaden des Fachlehrertums, die Notwendigkeit des Klassenlehrersystems und die Folgerungen, die sich daraus ergeben, werden mit Nachdruck hervorgehoben. Auch für den lateinischen Unterricht wird der Schwerpunkt in die Lektüre verlegt. Das sogen. Certieren wird verworfen. Wenn irgendwo noch Ausarbeitungen und Aufgaben für die Geschichte, die Geographie, die Physik, die Naturbeschreibung, die Religion und das Zeichnen gefordert werden, so wird dies als ein ganz verwerflicher pädagogischer Mifsstand bezeichnet. Der Lehrstoff in der Religion und der Geschichte ist stark zu vermindern, und wenn die Geschichte bis 1888 fortgeführt werden soll, was Sch. gutheifst, so ist das nur möglich bei Anwendung der gruppierenden Methode. Für die Geographie wird ebenfalls Beschränkung des Lernstoffes, sodann die kartenlesende und zeichnende Methode verlangt. Als Hauptmittel der Vereinfachung aber wird die innerliche Verknüpfung des Lehrstoffes, die Konzentration empfohlen, und dieselbe wird an einem Beispiele recht anschaulich gemacht. Nur mit dem, was über den Betrieb des Lateinischen gesagt ist, bin ich nicht ganz einverstanden. Der Aufsatz soll fallen, gut; er ist gefallen, und wir weinen ihm keine Thräne nach; die Vokabularien sollen abgeschafft werden, weil sie einen zusammenhangslosen Stoff bieten, wohl; die Lektüre hat im Vordergrunde zu stehen, ganz gewifs; aber ist es geboten, die gedruckten Texte für die Übersetzungen ins Lateinische, auch die, welche verständig ausgewählt sind und eine wirkliche Sprachkenntnis fördern, mit Schiller und Willmann als Schmarotzer zu bezeichnen und durch mündliche Übungen im Anschlufs an die Lektüre zu ersetzen? Ist es richtig, auch von einem selbständigen Betriebe der Grammatik abzusehen und dieselbe nur an die Lektüre anzuschliefsen? Darf eine kurzgefafste Parallelgrammatik der lateinischen, griechi-

schen und französischen Sprache als ausreichend bezeichnet werden? Ich meine nicht. Abgesehen davon, dafs die lateinische Grammatik eine logische Schulung gewährt, wie kaum ein anderes Bildungsmittel, was Schiller selbst gelegentlich so schön ausführt, so wird auch das Ziel, das er dem Unterrichte steckt, das Schriftstellerverständnis, nur durch eine genauere Kenntnis der Grammatik und Stilistik ermöglicht. Wenn ein Schüler keine ausreichende Vokabelkenntnis, keine ausreichende Sicherheit des grammatischen Wissens mehr hat, dann kann er auch den Text nicht mehr recht verstehen und übersetzen; der quantitative Mangel schlägt in einen qualitativen um; und es darf dann nicht mehr wunder nehmen, wenn die Philologen, die von dem hohen Bildungswerte ihrer Fächer auch aus sprachlichen Gründen überzeugt sind, den Vertretern der Methodik mit Mifstrauen begegnen.

Und nun noch ein Bedenken. H. Schiller ist, wie O. Frick, nicht nur als Theoretiker, sondern auch als Praktiker grofs. Beide Männer lehren mit gutem Erfolge und machen mit gutem Erfolge Schule. Aber was ihnen unter besonders günstigen Umständen möglich oder annähernd möglich war, ihre Lehrerkollegien für ein einheitliches methodisches Schaffen geneigt und geschickt zu machen, das ist nicht überall und namentlich nicht schon jetzt möglich. Dafs jenes Ziel erreicht werden mufs, soll das Gymnasium seinem Ideal sich nähern, versteht sich von selbst; aber ehe nicht durch Schrift und Wort und nicht zuletzt durch die pädagogischen Seminare die methodisch-didaktische Schulung allgemeiner geworden darf, darf an eine umfassende Verwirklichung jenes schönen Planes schwerlich gedacht werden.

Doch das sind Kleinigkeiten. Im allgemeinen steht auch diese Schrift auf der Höhe der pädagogischen Wissenschaft, macht mit einer Reihe der wichtigsten Gesichtspunkte derselben bekannt, reizt überall zum tieferen Nachdenken und kommt so, des bin ich gewifs, der Umgestaltung des höheren Unterrichts entschieden zu gute.

Stettin. Christian Muff.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

J. Lattmann und H. D. Müller, Kurzgefafste lateinische Grammatik. 6. Auflage unter Mitwirkung der Verfasser besorgt von H. Lattmann. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1890. XII u. 324 S. geb. 3,60 M.

Den Grundsatz, der für die Lattmann-Müllerschen Lehrbücher stets mafsgebend gewesen ist, den Unterrichtsstoff nach klar erkannten wissenschaftlichen Wahrheiten zu gestalten und die Praxis der Schule über die mechanische Abrichtung zu erheben, vertritt auch diese neuste von dem jüngeren Lattmann besorgte Auflage. Da an dem prinzipiellen Standpunkte der Grammatik nichts geändert ist und der Hsgb. zum gröfsten Teile nur auf Beschränkung und Verdeutlichung des Lehrstoffes im einzelnen und Sichtung des Beispielmaterials Bedacht genommen hat, so beschränke ich mich darauf, unter Hinweis auf meine Besprechung der fünften Auflage (in dieser Zeitschr. 1886 S. 358—364) die Aufmerksamkeit der Fachgenossen auf die Umgestaltung zu lenken, welche auf Grund eigener wissenschaftlicher Arbeiten der Hsgb. der Lehre von den Tempora und der sogenannten Consecutio temporum hat angedeihen lassen. Das Prinzip selbständiger und bezogener Zeitsetzung, welches schon in den früheren Auflagen vertreten war, ist jetzt für den vollständigen Gebrauch der Tempora konsequent zur Durchführung gelangt und damit sowohl eine klarere Anordnung als auch eine gröfsere Vereinfachung dieses ganzen Abschnittes (§ 98—127) erzielt worden. Kurz zusammengefafst, tritt uns folgende systematische Gruppierung entgegen. Innerhalb der drei Zeitsphären, welche vom Standpunkte des Sprechenden aus möglich sind (Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft), kann abgesehen von dem allgemeinen Ausdrucke der Zeitsphäre eine jede Handlung in drei Zeitständen als actio continua, perfecta, instans erscheinen. Aus diesen Zeitständen ergiebt sich zunächst die Bedeutung der Tempora bei selbständiger Anwendung als praesentia, praeterita und futura, zu welchen die Ausdrücke der actio instans (Coniugatio periphrastica) ergänzend hinzutreten. Eben diese drei Zeitstände mit ihren in sich geschlossenen Temporibus

setzen sich nun bei bezogenem Gebrauche in die drei Verhältnisse der Gleichzeitigkeit, Vorzeitigkeit, Nachzeitigkeit um, welche für indikativische und konjunktivische Satzverhältnisse gleichwertig mafsgebend sind und besondere Regeln über die sogenannte Consecutio temporum überflüssig machen. Alle einzelnen Erscheinungen erklären sich aus dem an die Spitze dieses Abschnittes (§ 111, S. 198) gestellten und die Eigenart des Lateinischen kurz zusammenfassenden Satze, der viel Ähnlichkeit mit einer mathematischen Formel an sich trägt: „Nur Handlungen gleicher Zeitsphäre können auf einander temporal bezogen werden, nur Tempora gleicher Zeitsphäre können eine temporale Beziehung ausdrücken“. Dabei hat das Verhältnis der Kongruenz bezw. Koincidenz dadurch eine bessere Stellung gefunden, dafs es, als dem Allgemeinen der Gleichzeitigkeit untergeordnet, erst nach diesem behandelt wird. Auch die richtige Wahl des Tempus in konjunktivischen Nebensätzen, die sich an die nominalen Verbalformen, namentlich an den Infinitivus anschliefsen, erscheint hier unter dem Gesichtspunkte derselben Beziehungen, so dafs besondere Regeln über die Consecutio temporum neben Infinitivus perfecti und Infinitivus futuri bei obliquer Beziehung entbehrlich sind.

Lassen wir einzelne Schwierigkeiten bei Seite, welcher jede Behandlung dieses Abschnittes sowohl wegen der Unvollkommenheit als Mannigfaltigkeit der sprachlichen Formen nicht entgehen kann, so erscheint die hier von dem Hsgb. konsequent durchgeführte im besonderen dazu geeignet, in dem Schüler ein einheitliches Sprachgefühl zu entwickeln, das ihn zuletzt ohne mechanisches Regelwerk selbst in verwickelteren Fällen auf den richtigen Weg leitet. Der Unterschied zwischen selbständigem und bezogenem Gebrauche kann auch dem Tertianer schon zunächst an deutschen Beispielen zur Anschauung gebracht werden. Hat er diesen allgemeinen Gesichtspunkt einmal gefafst, so finden alle dem Lateinischen infolge der strengeren Beziehung der Tempora auf einander eigentümlichen Erscheinungen eine fruchtbare gemeinsame Apperceptionsstütze, welche die Aneignung ganz bedeutend erleichtert und vereinfacht, weil alle Einzelheiten in indikativischen und konjunktivischen Verhältnissen immer wieder unter demselben Gesichtspunkte zusammengefafst werden. Ebenso erhalten auch alle Ausnahmefälle in Haupt- und Nebensätzen (insbesondere *postquam* etc., *dum*) von dem Gesichtspunkte der selbständigen Zeitsetzung aus einen Mittelpunkt, unter welchem sie sich in derselben Weise gruppieren lassen. Bei der Behandlung dieses ganzen Abschnittes in der Klasse wird es demnach darauf ankommen, durch vielfaches Üben zunächst nur an den lateinischen Beispielen, wie sie bei Lattmann reichlichst gegeben sind, dem Schüler eine innere Anschauung von der Sache anzueignen, namentlich auch was die richtige Tempussetzung neben den no-

minalen Verbalformen, im besonderen dem Infinitivus anbelangt. Hier hat der Schüler zwei begriffliche Operationen zu vollziehen: erstens Umsetzung des Infinitivus in das der Zeitsphäre des regierenden Verbums entsprechende Tempus, zweitens Beziehung des Nebensatzes auf das so gewonnene Tempus, für welches der Infinitivus steht (Beispiel: *Legiones scribit Cato saepe alacres in eum locum profectas, unde redituras se non esse arbitrarentur*: *profectas* = *profectae sunt* wegen des Praes. *scribit*; zu *profectae sunt* der Satz mit *unde* gleichzeitig; also Coniunctivus imperfecti). Dabei macht der Infinitivus futuri besondere Schwierigkeiten, da derselbe statt des direkten Indicativus futuri in diesem Gefüge als Präsens bezw. Imperfectum der Coniugatio periphrastica aufgefafst werden soll. Vgl. § 124 und 127, 2 (Beispiel: *Epicurus ait se, si uratur, 'quam hoc suave' dicturum*: *dicturum* wegen des Praesens *ait* = *dicturus est*, dazu gleichzeitig der Satz mit *si*, also *uratur*. — *Ariovistus respondit*: *neque Haeduis neque eorum sociis iniuria* (*se*) *bellum illaturum, si in eo manerent, quod convenisset*: *si id non fecissent, longe iis fraternum nomen populi Romani afuturum*: *maneret* gleichzeitig, *fecissent* vorzeitig zu *illaturum, afuturum* = *illaturus, afuturus erat* wegen *respondit*). Ich kann es mir allerdings nicht verhehlen, dafs hier zu Gunsten einer formellen Gesetzmäfsigkeit dem Geiste der lateinischen Sprache gewissermafsen zu viel zugemutet wird; schwerlich hat der Lateiner in den obigen Beispielen für *dicturum, illaturum, afuturum* eine je nach der Zeitsphäre des regierenden Verbums wechselnde finite Form der Coniugatio periphrastica statt des direkten *dicet, inferet, aberit* empfunden. Übrigens hat der Hsgb. diesen ganzen Gebrauch, wo statt des Indicativus futuri im Nebensatze infolge obliquer Beziehung der Coniunctivus eintritt, einfacher bei Gelegenheit der oratio obliqua (§ 140) behandelt, auch für gedächtnismäfsige Aneignung der Regeln über die sogen. Consecutio temporum durch eine übersichtliche Zusammenstellung der einzelnen Verhältnisse gesorgt (vgl. § 118). An und für sich müssen sich letztere bei richtiger Behandlung von Seiten des Lehrers dem Schüler von selbst ergeben.

Im einzelnen möchte ich auf folgende Punkte als verbesserungsfähig aufmerksam machen. In der Formenlehre fällt es auf, dafs verschiedene Abkürzungen der Kasusbezeichnungen dicht hintereinander in verschiedener Fassung begegnen, z. B. Ac. und Acc., Ab. und Abl. — Bei den Adjektiven der 3. Dekl. auf *er* (S. 21) hätte auf die Nebenformen auf *is* (*celebris* etc.) aufmerksam gemacht werden können. — § 4 (Kongruenz des Prädikats, S. 79) ist die in Parenthese gestellte Bemerkung: „Im Deutschen bleibt das nominale Prädikat unflektiert“ nicht genau genug. — § 17 (S. 84) ist ohne ersichtlichen Grund *iuvo* gestrichen. — § 28 (S. 91) vermifst man *obtrecto* c. dat., auf welches im Index verwiesen wird (doch fehlt daselbst *accipere*, das § 30 aufgeführt ist). —

§ 35 (S. 102) mufs es statt: vgl. § 189, 3 heifsen: § 188, 3 (durch ein Versehen in der Zählung ist § 189 daselbst überhaupt ausgefallen); die ebenfalls § 35 Anm. 10 gegebene Bestimmung: „Bei Eigennamen von Personen steht eine Präposition“ bedarf einer besseren Fassung. — § 42 (S. 108) sind die Parenthesen: „nicht *multi*, nicht *maioris*“ besser zu streichen (vgl. darüber die trefflichen Ausführungen von Schmalz, Erläuterungen zu meiner lateinischen Schulgrammatik S. 31). — § 90a (S. 176) heifst es: „Die persönliche Passivkonstruktion des Lateinischen wird häufig mit der unpersönlichen Aktivkonstruktion „man mufs“ in das Deutsche übersetzt“; dazu stimmt das erste Beispiel: *scribendum est* „man mufs schreiben“ nicht streng überein. — Die § 94 Anm. 4 f. (S. 181) aufgeführten Verba *facere, fingere, inducere* würden besser schon § 78 erwähnt. — In dem Abschnitt „Temporalsätze“ (S. 265) würde es mehr der jetzigen Anordnung der Tempuslehre entsprechen, wenn zunächst die Konjunktionen der Gleichzeitigkeit (*dum, donec* etc.) und dann die der Vorzeitigkeit (*postquam, ubi* etc.) behandelt würden, nicht umgekehrt, wie es noch im Anschlufs an die frühere Fassung verblieben ist. — Was schliefslich die Beispiele anbetrifft, so hat der Hsgb. dieselben noch mehr, als es früher der Fall war, an die Lattmannschen Übungsbücher von V und IV angeschlossen, um so die induktive Unterrichtsmethode konsequenter zur Geltung zu bringen. Es fragt sich, ob es nicht möglich gewesen wäre, einerseits das Prinzip festzuhalten, andererseits aber die Beispiele so auszuwählen, dafs sie auch für diejenigen Anstalten ohne weiteres verwendbar wären, an denen die sonstigen Lattmannschen Lehrbücher nicht eingeführt sind. Es müfsten dann allerdings ganz aus dem Zusammenhange herausgerissene Sätze wie folgende: *Locus ipse admonebat Camilli* — *Ambulant cum leonibus cervi, cum lupis oves, cum felibus mures* — *Hac fabula ei vituperantur, qui homines ex vestibus et forma aestimant* etc. ausgemerzt werden. Jedenfalls fiele damit ein Grund hinweg, weswegen die Einführung der Lattmannschen Grammatik von manchen Seiten beanstandet wird.

Eberswalde. August Teuber.

E. Bergers Lateinische Grammatik. 12. Auflage bearbeitet von C. Wagener und G. Landgraf. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1891. VIII u. 343 S. 8. geb. 3 M.

Ein Schulbuch, welches wie das vorliegende die 12. Auflage erlebt (die erste erschien 1848), hat damit allein schon eine genugsame Probe seines Wertes gegeben. Immerhin aber liefs sich nicht verkennen, dafs mit Rücksicht auf die mannigfach geänderten Anforderungen, welche man heutzutage an eine Schulgrammatik stellt, und namentlich mit Rücksicht auf die Ergebnisse der gerade auf diesem Gebiete rastlos fortschreitenden wissenschaft-

lichen Arbeit eine durchgreifende Revision des Ganzen nicht mehr umgangen werden könne, wenn das Buch auch ferner den Platz behaupten wollte, den es bisher unter den lateinischen Lehrbüchern innegehabt. In dieser Erkenntnis hat denn die Verlagsbuchhandlung, in deren Besitz es kürzlich übergegangen ist, nach dem Tode des Verfassers durch zwei Männer eine Umarbeitung vornehmen lassen, deren Namen schon eine tüchtige Leistung vermuten läfst.

Die Schwierigkeiten, welche diese zu überwinden hatten, waren freilich nicht gering: mufsten sie doch fürchten, durch kühnere Änderungen, die ihnen selbst wohl wünschenswert erschienen, zu zerstören, was manchem alten Freunde des Buches gerade als ein besonderer Vorzug gegolten hatte, während hinwiederum allzu schonendes Verfahren ihnen den Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit oder mangelhafter pädagogischer Einsicht einzutragen drohte. Man wird ihnen die Gerechtigkeit widerfahren lassen müssen, dafs sie mit Geschick dieser Schwierigkeiten Herr geworden sind, indem sie grundsätzlich nur da änderten, wo es dringendes pädagogisches Bedürfnis oder die wissenschaftliche Wahrheit erforderten, in diesen Fällen aber auch die Änderung nicht gescheut haben. So haben sie hinsichtlich des Umfanges des Stoffes, so sehr auch die Strömung der Zeit und wohl auch eigene Überzeugung eine Kürzung forderten, doch im ganzen den Bestand des Buches unverändert gelassen, um nicht den Charakter desselben zu verändern, das nach der — m. E. sehr verständigen — Absicht des Verfassers eine Grammatik für das ganze Gymnasium sein und darum auch die wichtigsten nachklassischen Spracherscheinungen der Schulschriftsteller enthalten sollte; nur hinsichtlich des von Berger angehäuften stilistischen Stoffes haben sie sich zu einer stärkeren Beschränkung entschlossen und entweder nur kurz angedeutet oder ganz ausgeschieden, was in der Stilistik seine Stelle findet. Auch hinsichtlich der Anordnung des Stoffes haben sie — gewifs oft mit schwerer Entsagung — nur da geändert, wo es unvermeidlich war.

Mit welcher Behutsamkeit sie gearbeitet haben, ersieht man in der Formenlehre an zahlreichen Stellen durch eine Vergleichung mit der gleichzeitig erschienenen Bearbeitung derselben durch Wagener in der Schmalz-Wagenerschen lateinischen Schulgrammatik (Bielefeld und Leipzig 1891), wo die gegebene vollständige Freiheit der Bewegung vielfach zu anderen Formulierungen geführt hat (z. B. Schm.-W. § 3, 5 und Berger-Wagener-Landgraf § 4, Schm.-W. § 9 und B.-W.-L. § 21, Schm.-W. § 46 und B.-W.-L. § 56 u. s. w.). Dafs an die kühneren Neuerungen, welche Wagener bei Schmalz z. B. in der Anordnung der Konjugationen (mit Umstellung der 3. und 4.) gewagt hat, oder auch nur an die Durchführung des Stammprinzips bei der Anordnung der sog.

unregelmäfsigen Verben hier nicht gedacht werden konnte, versteht sich von selbst.

Wahrscheinlich würde eine Vergleichung der Syntax mit der neuen Schulgrammatik von Landgraf (München 1891), die ich noch nicht selbst eingesehen, zu ähnlichem Ergebnis führen. Wenigstens vermute ich, dafs es nur die Treue gegen den alten Text gewesen ist, welche den Bearbeiter hier abgehalten hat, zu ändern selbst da, wo die Fassung doch Anstofs erregen kann: so § 120 Anm. 4, wo die aus den früheren Auflagen beibehaltene Weise, in welcher *cum Cotta saucio* eingeführt wird, leicht zu Mifsverständnissen führen kann, so § 132, 4, wo für *id temporis* eine ganz besondere, von *eo tempore* abweichende Bedeutung behauptet wird, so § 142, wo der Schlufssatz der Hauptregel nicht ganz durch die Anmerkungen (zu denen er richtiger die Überschrift bilden würde) gedeckt wird (es fehlt *obliviscor*), so § 157a (Dativ bei Adjektiven), wo der Text durch die Anmerkungen fast aufgehoben wird, so § 169, 1, wo persönliche und unpersönliche Konstruktion von *opus est* gleichgestellt sind, so § 198 Anm. 2, wo die verschiedene Bedeutung von *quidam* bei Adjektiven und bei Substantiven hätte angemerkt werden sollen, so § 209 ff. die alte Weitläufigkeit in der Darstellung der Tempuslehre, so § 240a u. s. w. Eigentlich bedenklich erscheint mir indessen diese konservative Behandlungsweise nur insoweit, als dieselbe eine durchgreifende reinlichere Trennung des eigentlich klassischen Sprachgebrauchs von dem (etwa durch den Druck zu kennzeichnenden oder in die Anmerkungen zu verweisenden) nachklassischen verhindert hat. So durfte m. E. ohne eine derartige Kennzeichnung nicht bleiben § 148, 2e *excedere* (*egredi*) *modum* (st. *transire modum* oder *extra modum prodire*), § 161 Anm. 4 *ante hos viginti annos*, § 162, 26 *cum silentio*, § 230 Anm. *sufficit*, § 241 *inter* beim Gerundium u. s. w. Auch wären § 153, 1d statt „nur *probatur mihi*" beide Konstruktionen von *probari* anzugeben, § 199 Anm. 1 auch die Pronomina interrogativa (vor *quisque*), vielleicht auch § 203 neben der Umschreibung der fehlenden Kasus von *nihil* durch *nulla res* auch diejenige durch *nullus* bei *nihil* einzufügen gewesen.

Doch trotz aller dieser und anderer kleinen Ausstellungen, die etwa zu machen sind, wird man unbedenklich anerkennen können, dafs die Neubearbeitung sich als eine tüchtige Leistung darstellt, die wohl geeignet ist, dem durch mancherlei eigentümliche Vorzüge ausgezeichneten alten Buche die verdiente Wertschätzung zu erhalten.

Eschwege. K. Schirmer.

Adolf Kaegi, Griechisches Übungsbuch. Erster Teil: Das Nomen und das regelmäfsige Verbum auf ω. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1891. 147 S. 8. 1,40 M.

Der Verfasser der bekannten griechischen Grammatik bietet hier zunächst für das erste Jahr des griechischen Unterrichts ein Übungsbuch dar, dem binnen Jahresfrist ein zweites Heft mit dem Übungsstoffe für den Abschlufs der Formenlehre und die Hauptlehren der Syntax folgen soll.

Es kann ja als ein Wagnis erscheinen, heutzutage bei den vielen schon vorhandenen, zum Teil recht brauchbaren griechischen Übungsbüchern ein neues zu schreiben. Aber es ist kein Wagnis. Nach den Lehrplänen vom 31. März 1882 wäre zu erwarten gewesen, dafs die Anforderungen an das grammatische Wissen der Schüler beschränkt würden. Aber wie viele griechische Übungsbücher haben denn aufser dem (nur für Sekunda berechneten) des Referenten dieser Erwartung entsprochen? Heute liegt die Sache wesentlich anders: über das Übungsbuch, welches im alten Gleise fortgeführt wird, geht die Jetztzeit einfach zur Tagesordnung über. Gerade zur rechten Zeit aber kommt ein Buch wie das Kaegis, das in erster Linie der Verminderung des bisherigen Lernstoffes, „der Beschränkung des grammatischen Unterrichts auf das für die Lektüre Notwendige" dienen will. Ermöglicht ist diese Beschränkung durch die genaue Bekanntschaft des Verf.s mit den griechischen Schulschriftstellern, welche durch eine mühselige planmäfsige Durchforschung derselben erreicht ist und welche uns erst lehrte, wie vielen Ballast wir bis dahin mitgeschleppt haben.

Dieser Punkt ist nach meiner Meinung für die Beurteilung des vorliegenden Übungsbuches der wichtigste. Methodisch geordnet und praktisch gearbeitet sind viele seiner Vorgänger, aber das Prinzip, nur Formen zu geben, welche bei den Schulschriftstellern im Gebrauche sind, hat kein einziges durchgeführt. In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister.

Zum Schlufs will ich noch einen Punkt hervorheben. Zu grofser Befriedigung hat es dem Referenten gereicht zu sehen, dafs das Prinzip, wofür er seit Jahren energisch eingetreten ist: „Einzelsätze für Tertia, am Schlufs gröfserer Abschnitte ein zusammenhängendes Stück" von Kaegi befolgt und im Vorwort verteidigt ist.

So mag denn dieses Büchlein allen Freunden des griechischen Unterrichts angelegentlichst empfohlen sein.

Liegnitz. Wilh. Gemoll.

---

1) **Otto Lyon, Abrifs der deutschen Grammatik und kurze Geschichte der deutschen Sprache.** Stuttgart, G. J. Göschensche Verlagshandlung, 1891 (Sammlung Göschen). 122 S. 0,80 M.

Der Name des Verfassers bürgt dafür, dafs der Inhalt des

kleinen Buches auf voller Sachkenntnis beruht, und wenn ich dennoch auf einzelne Mängel, die sich besonders in den syntaktischen Teilen zeigen, aufmerksam zu machen habe, so kommt das meist daher, dafs Lyon noch allzu zäh an einzelnen Überlieferungen hängt, die nicht mehr haltbar sind. Die „kurze Geschichte der deutschen Sprache" ist vortrefflich; der Verf. giebt auf den wenigen Seiten reichen Inhalt in klarer Form und, wo der Stoff es zuläfst, versteht er den Leser auch zu erwärmen. Gegen die syntaktischen Darlegungen aber müfste ich z. B. folgende Einwendungen machen. S. 3: Imperativsätze sind nicht der einzige Fall, bei dem das Subjekt mit im Verbum enthalten ist, wenn man nicht mit Miklosich Sätze, wie „mich friert" und sehr viele andere, für subjektlose erklären will. S. 5: Teilt man die Bestimmungen zum Verbum in Objekte und Adverbialbestimmungen, so bleibt mindestens der Prädikatsnominativ übrig, der sich keiner der beiden Arten zuteilen läfst. S. 7: Dafs sich ein Wort an ein Substantiv so angliedert, dafs man es ohne dasselbe nicht denken kann, soll charakteristisch sein für den sogenannten Artikel, der aus diesem Grunde und, weil er das Genus des Subst. bezeichne, eine besondere Wörterklasse bilden müsse. Nun bezeichnet aber jedes adjektivische Attribut das Genus seines Substantivs und hat aufserdem natürlich seinen besonderen Inhalt. Auch „dieser" läfst sich ohne Substantiv nicht denken und unterscheidet sich von „der" nur dadurch, dafs seine demonstrativische Kraft nicht in demselben Mafse abgeschwächt werden kann. S. 26: Konkreta sind nicht immer Bezeichnungen von wirklichen Dingen, vielmehr von solchen, die als selbständig gedacht werden, wenn sie auch nie existiert haben. S. 32: Besprochene Personen sind auch die erste und zweite, für die dritte ist das besondere Merkmal nur das negative, dafs sie weder den Redenden noch den Angeredeten bezeichnet. S. 41: Dafs der Gebrauch von „welcher" in der Poesie undenkbar sei, ist übertrieben. Ich kenne aus Goethe, Schiller, Klopstock so manches Beispiel der Anwendung. S. 48: Es bedarf keineswegs immer des Artikels, um ein Adjektiv zu einem substantivischen Worte zu machen. „Grofses" ist gewifs häufiger als „ein Grofses". S. 55: Zahlwörter sind nicht nur adjektivische, sondern auch adverbiale und substantivische Wörter. Über „drittens" und „Hunderte" wird kein Streit sein; aber ich bin ketzerisch genug, um auch „Dutzend" dafür zu erklären, da ich als seinen Inhalt gar nichts anderes erkennen kann als eben eine Zahl. S. 57: Für „beide" ist nicht das charakteristisch, dafs es zwei zusammengehörige Dinge bezeichnet, sondern dafs es die Zahl „zwei" mit demonstrativischer Kraft ausdrückt. S. 84: Hier müfste es genauer heifsen, dafs die aktivische umschriebene Form mit „würde" und die passivische mit „würde werden" nie in Nebensätzen zu gebrauchen sind. S. 106: In dem Satzgefüge „wer sucht, der findet" vertritt der

Nebensatz keineswegs das Subjekt der Hauptsatzes, denn das ist ja im Hauptsatz durch „der" ausgedrückt. Der Nebensatz, der in diesem Satzgefüge durchaus ein erläuternder ist (vergl. meine „Deutsche Satzlehre" S. 153), würde erst dann ein vertretender werden, wenn das Satzgefüge lautete: „wer sucht, findet". — Im Vorwort steht aus Versehen „zusammengesetzter Satz" statt „zusammengezogener Satz". — Ich würde mich freuen, wenn Lyon aus diesen Bemerkungen für eine neue Auflage etwas brauchen könnte.

2) F. Otto, Auswahl deutscher Gedichte für die unteren und mittleren Klassen höherer Knabenschulen. Berlin, F. A. Herbig, 1891. VIII u. 94 S. 0,90 M.

Gegen die Auswahl ist nichts Erhebliches einzuwenden, nur würde ich statt des braven Mannes von Bürger lieber seinen wilden Jäger aufgenommen haben und statt des geharnischten Sonetts von Rückert „Wir schlingen unsre Händ' in einen Knoten" ein anderes gewählt haben, etwa „O dafs ich stünd' auf einem hohen Turme" oder „Was schmiedst du Schmied?". Schade auch, dafs dem Herausgeber sein Prinzip nicht erlaubt hat, die vierte Strophe von „Heil dir im Siegerkranz" wegzulassen. Mit ernster Erhebung kann sie wohl kaum gelesen oder gesungen werden. Warum der Herausgeber sich gesträubt hat, „Kaiser Wilhelm" in den Text aufzunehmen, ist mir unverständlich. Hat er ja doch die ursprüngliche Lesart „Friedrich Wilhelm" nicht festhalten können. Soll denn durch die Lesart „König Wilhelm" absichtlich das Lied auf Preufsen beschränkt werden und bei Vaterland ausdrücklich der Gedanke an Deutschland ferngehalten werden? Die paar kritischen Bemerkungen unter dem Text sind gänzlich überflüssig. Erschienen sie dem Herausgeber notwendig, so war dafür im Vorwort der rechte Platz. Der Anweisung, Aldermann englisch auszusprechen, werden sich hoffentlich sehr wenige Lehrer fügen.

Da das Buch kein Kanon auswendig zu lernender Gedichte ist, sondern einen solchen nur enthält (leider freilich so, dafs er unerkennbar ist), so ist es an einem Buche, das bis Obertertia ausreichen soll, gewifs ein Mangel, dafs z. B. Schillers Glocke in ihm den Schülern nicht geboten wird.

Berlin. Franz Kern.

---

1) C. Rethwisch und E. Schmiele, Geschichtstafeln für höhere Schulen. Zweite, neu bearbeitete Auflage der Geschichtstabellen. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (H. Heyfelder), 1890. IV u. 125 S. gr. 8. geb. 1,50 M.

2) A. Wittneben, Tafelförmiger Leitfaden für den Geschichtsunterricht auf höheren Lehranstalten. 1. Heft: Morgenländische Völker und klassisches Altertum. Leipzig, Jul. Baedeker, 1890. 96 S. 1 M.

Wenn nach einem Ausspruche Rankes „die Geschichte immer von neuem geschrieben werden mufs", so gilt dieser Satz in

noch viel höherem Grade von den geschichtlichen Lehrbüchern. Und besonders jetzt, wo unsere Wissenschaft noch weiter in den Vordergrund des höheren Unterrichts gerückt werden soll, wo diesem Unterrichte selbst z. T. ganz neue Ziele gesteckt werden, werden viele unserer Hülfsmittel „umgeschrieben", neue nach neuen Gesichtspunkten angelegt werden müssen. Bei der litterarischen Hochflut, die wir auf diesem Gebiete sicherlich in Bälde erwarten dürfen, wird es daher für den, der hier eine orientierende Beurteilung zu geben die Aufgabe hat, doppelt notwendig sein, möglichst scharf und bestimmt die Gesichtspunkte hervortreten zu lassen, von welchen aus er die ihm zur Besprechung vorliegenden Bücher beurteilt hat. Hier kann das freilich nur in kürzester Kürze, am besten wohl in der Form der These geschehen. — Mir liegen nun zunächst zwei Hülfsmittel vor — das erste ein „umgeschriebenes", das zweite nach neuen Gesichtspunkten angelegt, beides Leitfäden, die die „Mitte halten wollen zwischen Tabelle und Lehrbuch" (Rethwisch). An solche Hülfsmittel sind, glaube ich, zwei Fundamentalforderungen zu stellen. 1) Der Leitfaden hat nur das Material zu bringen, was vom Schüler gewufst werden soll, dieses aber in möglichster Vollständigkeit und wenn angängig nach den verschiedenen Lehrstufen deutlich gegliedert. 2) Der Leitfaden hat den Stoff zwar nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten durchgearbeitet und geordnet darzubieten; aber er darf diesen Stoff doch nur so darbieten, dafs einerseits zwar die gegebene Anordnung und Darstellung als das Ergebnis der z. Z. herrschenden wissenschaftlichen Auffassung überhaupt angesehen werden mufs, somit aber andererseits jede subjektive Färbung zu vermeiden ist, so dafs der individuellen Behandlung des Lehrstoffes von Seiten des jeweiligen Lehrers keinerlei Schwierigkeit aus der Benutzung des Leitfadens erwachsen darf.

Diesen beiden Forderungen entsprechen die Geschichtstafeln von Rethwisch und Schmiele in vollem Umfange. Sie bieten eine gerade nach diesen Forderungen ausgeführte gründliche Umarbeitung der älteren Geschichtstabellen, die auch schon in unserer Zeitschrift lebhaft empfohlen wurden. Doch hindert diese Anerkennung nicht einige Einwendungen zu erheben. Hinsichtlich des dargebotenen Materials weist die neue Bearbeitung eine ziemlich bedeutende Verminderung der Jahreszahlen auf. Darüber freilich läfst sich streiten, ob gerade diese oder jene Zahl zum notwendigen Wissensbesitz des Abiturienten gehörte oder nicht, doch andererseits würde es allzu grofse Schwierigkeiten nicht machen, darüber eine Einigung zu erzielen, eine Art Kanon herzustellen. Aber aus methodischen Gründen halte ich hier die Angaben von bestimmten Jahreszahlen für eine gar zu knappe. — Die chronologische Fixierung erleichtert die gedächtnismäfsige Aneignung des Stoffes, und soweit sie das thut, ist sie kein unnützer Ballast.

Wenn — um nur ein Beispiel anzuführen — überhaupt die Schlacht am trasimenischen See gemerkt werden soll, so ist gar kein Grund vorhanden, zwischen den Angaben 218 Schlacht an der Trebia und 216 Schlacht bei Cannae nicht auch jener Schlacht ihre Jahreszahl zu geben. Und für das Verständnis der römischen Kriegführung während der ersten Jahre des Krieges, des alljährlichen Wechsels im Oberbefehl, wird diese bestimmte Angabe nicht ohne Wert sein. — In dieser Beziehung also kann ich der Beschränkung des Stoffes nicht allenthalben beistimmen. Desto rückhaltloser mufs anerkannt werden, was die vorliegende Bearbeitung an Erweiterung des Stoffes bringt. Es gehört dies fast ausschliefslich der Verfassungsgeschichte und der sogenannten Kulturgeschichte an. Wenn im allgemeinen jetzt wohl darüber keine gröfsere Meinungsverschiedenheit mehr besteht, dafs der Geschichtsunterricht, will er anders seine weiter gesteckten Ziele erreichen, in weit gründlicherer Weise als bisher den Schüler zum Verständnis des Zuständlichen in dem Verfassungs-, dem Rechts- und Wirtschaftsleben der Völker, zum Verständnis der Wandlungen dieser Zustände und der Ursachen solcher Wandlungen zu bringen suchen mufs, so herrscht freilich hinsichtlich der nach diesem Ziele hin einzuschlagenden Wege begreiflicherweise noch eine grofse Unsicherheit und Mannigfaltigkeit der Meinungen. Nach meiner persönlichen Ansicht — von einigen abweichenden Auffassungen, z. B. hinsichtlich der Leudes, der fränkischen Gerichtsverfassung, der Immunitäten, ist hier zu reden nicht der Ort — sind gerade diese Abschnitte des Buches ganz vortrefflich durchgearbeitet. Sie machen auf alles aufmerksam, was hier zu erörtern Sache des Lehrers ist, zeigen allenthalben — und das hervorzuheben wird dem Kenner unserer Schullitteratur nicht überflüssig erscheinen — ein klares und wissenschaftliches Verständnis der in Betracht kommenden Fragen und bringen doch nirgends mehr, als was man wirklich auf der Schule behandelt wissen möchte und was, freilich nicht unter allen Umständen, auch wirklich behandelt werden kann. In dieser Beziehung ist gerade der letzte Abschnitt des Buches, das deutsche Reich am Schlufs der Regierung Kaiser Wilhelms I., eine überaus dankenswerte Mitgabe für unsere Abiturienten.

Auch die in unserer zweiten These erhobenen Forderungen sind hier in vollem Umfange erfüllt. Der Stoff ist mit Verständnis und Geist gegliedert. Mit Recht ist die beliebte Einteilung in Altertum, Mittelalter und Neuzeit, woran sich dann oft notgedrungen noch eine neueste und funkelnagelneueste anschliefsen mufste, aufgegeben. Die Geschichtstafeln unterscheiden nur die zwei grofsen Epochen Altertum und christliches Weltalter. Hier erst erscheint die Kirchen-Reformation in ihrem wirklichen welthistorischen Zusammenhange, als ein Moment der Loslösung von den mittelalterlichen Gewalten. Bei der

weiteren Gliederung des Altertums würde ich allerdings die Fassung des vierten und fünften Abschnittes etwas anders gewünscht haben. Denn das Wesentliche der Epoche liegt meines Erachtens in der Umwandlung der wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse. Die weitere räumliche Ausdehnung der römischen Herrschaft ist hier etwas nebenher Gehendes, die historische Bedeutung jener räumlichen Erweiterung gelangt erst durch die Errichtung des Imperiums zur Wirkung. — Gerade diese den eigentlichen Zeittafeln vorausgeschickte Gliederung des Stoffes kann dem tüchtigen Primaner, vor allem dem Abiturienten bei seinen Wiederholungen eine gar wirksame Anregung geben, das gedächtnismäfsig angeeignete Wissen zu lebendigen Keimen wirklich historischer Bildung zu verarbeiten.

Ein solches Ziel hat gewifs auch dem Verfasser des Tafelförmigen Leitfadens vorgeschwebt. Aber schon den Weg, auf welchem er es zu erreichen sucht, mufs ich als einen verfehlten ansehen. Vor mehreren Jahren hat mir ein ähnliches Buch zur Beurteilung vorgelegen, K. Jansens „Abrifs der Geschichte für die oberen Klassen“. Was damals in dieser Zeitschrift (1877 S. 179ff.) gesagt wurde, könnte hier einfach wiederholt werden. Auch Wittnebens Auffassung der Geschichte, seine Gliederung des Stoffes ist meistens wohl begründet, wohl durchdacht, nicht ohne Geist durchgeführt. Aber er gerät mit seinen eigenen Anforderungen an den Geschichtsunterricht in Widerspruch, wenn er auch die in der Geschichte wirkenden Kräfte für das gedächtnismäfsige Einprägen gleichsam räumlich fixieren will. Eine Thatsache läfst sich gedächtnismäfsig einprägen, ein Urteil nicht. An dessen Stelle tritt dann leicht das blofse Schlagwort, die unverstandene Phrase. Und wenn vor irgend etwas, so mufs vor diesem absoluten Gegensatze, vor dieser Negation jeglicher wahrhaften Geistesbildung der Schüler als vor dem ärgsten Übel behütet und bewahrt werden. Wohl wird gerade der angeregte, eine selbsterarbeitete Auffassung darbietende Lehrer gar häufig über die Köpfe der Schüler hinwegsprechen. Nicht alle werden alles verstehen. Aber wenn der einzelne dann gezwungen wird scharf aufzupassen, diesen und jenen Gedanken schnell schriftlich zu fixieren — ich halte das verrufene Nachschreiben übrigens für durchaus nicht so gar schlimm und verwerflich —, so ist weit eher die Wahrscheinlichkeit gegeben, dafs er bei seinen Wiederholungen nach einem wirklichen Verständnis strebt und solches dann auch zum Teil sich eher erwirbt, als wenn er im Lehrbuch schwarz auf weifs die fertigen Urteile, das geistreiche Schlagwort mit sich nach Hause trägt und dann, wenn er die Worte nachzusprechen gelernt hat, auch ein Verständnis von der Sache zu haben meint. Doch ich kann zur weiteren Begründung meiner Abneigung gegen Hülfsmittel wie das vorliegende auf das über Jansen a. a. O. Gesagte verweisen. Hier mögen ein paar Proben

genügen, um dem Leser eine Vorstellung von dem Charakter unseres Büchleins zu geben. S. 3 Mumienartige Einsargung des Volkes . . . bewirkt, dafs sich die ägyptische Eigenart möglichst rein ausbildet. S. 9 Semiten, Engländer des Altertums. S. 15 „Das arische Gottesbewufstsein der Pelasger wird von den Hellenen polytheistisch versinnlicht in den bildschönen Formen der Götter und Tempel (höchste Aufgabe der Kunst!)“. S. 31 Alkibiades tonangebend a) als Meister im Ränkespiel während des „faulen Friedens“, b) als Unhold der Athener in der sicilischen Expedition. S. 34 Euripides läfst sich bereits zu dem vernünftelnden Zeitgeiste herab. S. 35 Sparta mächtig geworden im Widerspruch mit sich selbst. S. 39 Sparta ist in ein peloponnesisches Stillleben versunken. S. 80 Erstes Triumvirat. Bund von Kriegsruhm, Reichtum und volkstümlicher Gestaltungskraft bedient sich der Bürgerschaft gegen den Senat. S. 81 Caesar vervollständigt die römische Wacht am Rhein. S. 84 (nach Caesars Ermordung) Einstweilen Kopflosigkeit und Bürgerkrieg. S. 85. Antonius Herr der Lage wird als Testamentsvollstrecker von den Manen Caesars zur höchsten Volksgunst emporgetragen.

Solche und zahlreiche ähnliche Wendungen, dahin gehören auch die übermäfsig angewandten Ausrufungszeichen, die vielen Schlagwörter. wie Sein oder Nichtsein (S. 55), Ermattender Hahnenkampf (S. 62) u. s. f., machen den Eindruck, als seien die vorliegenden Geschichtstafeln aus den Niederschlägen geistreichelnder Geschichtsvorträge entstanden. Derartige Niederschläge haben dann wohl Wert und Bedeutung für die Wiederholungen jemandes, der den Vortrag selbst angehört hat, sind aber nicht geeignet als Grundlage für den Unterricht eines andern zu dienen, der vielleicht nicht so geistreich oder doch vielleicht nicht so lebhaft ist. Der wesenhafte Unterschied zwischen dem lebendigen Vortrage mit seinen anregenden, hier durchaus berechtigten „Aperçues“ und dem zum allgemeinen Gebrauch bestimmten Leitfaden, der nur das Wesentliche und unbedingt Gültige enthalten soll, ist hier nicht festgehalten. Aber auch von diesem prinzipiellen Widerspruch abgesehen, gegen die Einführung dieses Leitfadens mufs aus einem anderen, nicht zurückzuweisenden pädagogischen Grunde Widerspruch erhoben werden: ein stilistisch so unfertiges Buch darf dem Schüler nicht in die Hände gegeben werden. Wenn schon die oben gerügte Gewöhnung an die Phrase höchst bedenklich ist — ganz werden wir diese ja nie entbehren können —, so darf die Phrase wenigstens nicht so undeutsch, so unlogisch sein, wie wir hier deren fast Seite für Seite finden. Hier trifft der Vorwurf in erster Linie diejenigen, die das Buch einer besondern Durchsicht unterzogen haben. Auch zur Begründung dieses Tadels mögen einige auf gut Glück herausgegriffene Proben genügen. So heifst es z. B. gleich im Vorwort: „Je länger je mehr trat die Tafel, unter Wahrung der Kürze, (— bei-

läufig bemerkt enthalten meines Erachtens diese Tafeln recht viel Entbehrliches —) in bewufsten Gegensatz zu den meist recht äufserlich angelegten Geschichtstabellen, fafste die in der Weltgeschichte wirkenden Kräfte zu verständnisfördernden Gesichtspunkten zusammen". Dann S. 5 Ägypten geht unter Psammetichs Führung dauernd verloren. S. 7 Des Hochlandes Iran Natur mit ihren schroffen Gegensätzen bildet den Kampf zwischen dem Guten und dem Bösen scharf aus. S. 16 Bewufster Wetteifer von Mutter- und Tochterstädten, häufig verstärkt durch Übervölkerung und Parteikämpfe. S. 33 Athens Macht und Wohlstand ist vorläufig dahin; ermannt sich (— der verschwundene Wohlstand? —) jedoch bald wieder zu einer bescheidenen Nachblüte. S. 38 Theben übernimmt die bisher spartanische Rolle. S. 49 Rom steigt in immer schnelleren Schritten von der urbs zum orbis terrarum empor. S. 70 Vorstufen zur Monarchie nähern sich dem Ziele desto mehr. S. 72 Gunstbuhlende Anträge. S. 78 Unerträgliche Lage der Gladiatoren zerreifst die Ketten u. s. w.

Züllichau. G. Stoeckert.

---

1) **Julius Lohmeyer, Wandbilder für den geschichtlichen Unterricht nach Originalen hervorragender lebender Künstler. Erste und zweite Serie. Berlin, Königl. Hof-Kunst-Institut von Otto Troitzsch, 1889—90. Imp.-Fol. à 12 M.**

Immer mehr wird es als notwendig anerkannt, den Vorstellungen früherer Ereignisse und Zustände, welche der Geschichtsunterricht zur Klarheit zu bringen strebt, durch bildliche Anschauung eine feste Stütze zu geben. Ansichten antiker Bauwerke und Statuen sind den Schülern auch früher oft gezeigt worden; für andere Geschichtsepochen nahm man wohl verbreitete Nachbildungen berühmter Gemälde, z. B. der Kaulbachschen Wandgemälde im Berliner Museum, zu Hülfe. Dann erschienen für Schulzwecke die „Wandtafeln zur Veranschaulichung antiker Kunst und antiken Lebens" von v. d. Launitz und die „Bilder zur Geschichte" von Jos. Langl, welche hervorragende Bauwerke aller Kulturepochen, von den Pyramiden bis zu den Domen des Mittelalters und den Schlössern neuerer Zeit, darstellten. Aber es fehlte noch an Bildern, die das geschichtliche Leben vergangener Zeiten in lebendiger Handlung und farbig vorführten. Neuerdings ist für die deutsche Geschichte eine dankenswerte Reihe farbiger Bilder herausgegeben von Ad. Lehmann (Verlag von E. Wachsmuth in Leipzig). Diese Bilder stellen nicht bestimmte Ereignisse dar, sondern geben in typischer Weise wichtige Örtlichkeiten und Vorgänge, z. B. den Rittersaal, den Markt einer mittelalterlichen Stadt, das Sendgrafengericht, das Turnier; daran läfst sich vieles zeigen und erklären. Ergänzend tritt nun die in gröfserem Umfange geplante Sammlung von Lohmeyer hinzu, welche hervorragende

geschichtliche Ereignisse mit möglichst treuer Wiedergabe der damaligen Bauten, Geräte und Trachten in farbiger Darstellung vorführt. Der durch sein in Jahrgängen erscheinendes Lesebuch „Deutsche Jugend“ wohlbekannte Herausgeber hat namhafte Künstler für die Ausführung der Bilder gewonnen, z. B. H. Knackfufs für die Darstellung der Schlacht von Marathon, und so erscheint in den Bildern eine bewegte Handlung künstlerisch aufgefafst, vereint mit den kulturhistorisch wichtigen Einzelheiten. Zur Erklärung dient, wie bei den Lehmannschen Bildern, ein erläuternder Text, der auf die Erzählung in den Quellen und auf die Reliefs, Vasenbilder, Statuetten, Siegel u. s. w., denen die Einzelheiten entnommen sind, hinweist.

Die beiden bis jetzt erschienenen Serien bringen je vier Bilder in der Gröfse von 72 : 98 cm, zum Preise von 12 M, auf Leinwand gezogen mit Querleisten 16 M. Aus der alten Geschichte wird der Kampf bei Marathon und eine Ansprache Trajans an die römischen Truppen im Lager dargeboten. Auf dem ersten Bilde sind die athenischen Hopliten nach Vasenbildern und der Aristion-Stele, die persischen Reiter nach den Reliefs von Persepolis wiedergegeben; für das zweite waren die Reliefs der Trajanssäule mafsgebend. Die andern Bilder gehören der deutschen Geschichte an: die Schlacht im Teutoburger Walde, der Untergang der Ostgoten (König Teja nach der in Ravenna erhaltenen Marmorfigur eines gotischen Kriegers), Karl d. Gr. eine maurische Gesandtschaft empfangend, Ottos I. Sieg über die Ungarn, Heinrich V. das Wormser Konkordat verkündend, Konrads III. Kreuzzug. Die Gegenstände sind so gewählt, dafs leicht fafsliche Gegensätze dabei zur Anschauung kommen, z. B. auf den beiden letzten Bildern die weltlichen Grofsen und die Geistlichen, die christlichen Ritter und die angreifenden Sarazenen. Die Darstellung Karls d. Gr. ist bemerkenswert wegen der sorgfältigen Wiedergabe der fränkischen Tracht (Einhard v. Car. M. 23) und der Porträt-Ähnlichkeit des Kopfes, die sich auf eine in Metz aufgefundene Statuette und das Mosaikbild in Aachen gründet. Ausführlich hat über die Porträt-Darstellungen Karls d. Gr. neuerdings Clemen im 12. Bande der Zeitschrift des Aachener Geschichtsvereins gehandelt.

Unstreitig wird der Sinn für das Wirkliche durch die Anschauung und Erklärung solcher Bilder geweckt, und der Unterricht wird dadurch eindrucksvoller; doch wird das Zeigen der Bilder immer nur zu gewissen Zeiten und sparsam geschehen dürfen, damit die Verstandesbildung nicht gestört werde und die Phantasie auch Spielraum behalte. Dem Erscheinen weiterer Bilder, welche in das immer reicher sich entwickelnde Leben des 13., 15., 16. Jahrhunderts einführen, wird man mit wohlbegründetem Interesse entgegensehen: es herrscht in diesen Darstellungen nicht malerische Willkür, sondern ernste Studien liegen

zu Grunde. Das haben auch die in dem Prospekte der Verlagshandlung abgedruckten Zeugnisse von Prof. E. Hübner, dem Kenner römischer Altertümer, und Prof. H. Weifs, dem Verfasser der „Kostümkunde", anerkannt.

2) **Adolf Holm, Griechische Geschichte von ihrem Ursprunge bis zum Untergange der Selbständigkeit des griechischen Volkes. Dritter Band: Geschichte Griechenlands im vierten Jahrhundert v. Chr. bis zum Tode Alexanders d. Gr. Berlin, Calvary & Comp., 1891. 520 S. 8. 10 M.**

Über den ersten Band dieses interessanten, für des Stoffes kundige Leser berechneten Werkes ist Bd. 42 S. 491 ff. dieser Zeitschrift berichtet worden. Der dritte umfafst den Zeitraum von 403 bis 323 v. Chr., in welchem die Freiheit des griechischen Mutterlandes zu Grunde ging, während die Kolonieen des Westens unter mancherlei Kämpfen noch ihre politische Selbständigkeit bewahrten. Indes die Schlacht bei Chaeronea gilt dem Verfasser nicht als Endpunkt. Allerdings erlagen damals „zum ersten Male, seit die Griechen eine Nation bildeten, Freistaaten ersten Ranges einem Erbkönige" (S. 310), weil Griechenland „seine Kräfte zersplitterte und seine Würde gegen das Ausland (d. h. Persien) nicht wahrte" (S. 325); aber durch Alexander, der als ein „Grieche im vollen Sinne des Wortes" anzusehen ist (S. 425), erhielt das griechische Leben einen neuen Aufschwung, indem er den Kampf gegen die Barbaren, eine alte Aufgabe des Griechenvolkes, glänzend durchführte. Wie fernerhin „der Charakter der Diadochenreiche mit Notwendigkeit aus dem griechischen Wesen hervorging" (S. 441), soll der nächste Band lehren.

Die Erzählung ist absichtlich knapp und einfach gehalten, indem der Verfasser auf vollere Ausführung, wie sie sich bei E. Curtius und Droysen findet, verzichtet. Sie wird häufig durch Erörterung von Einzelheiten unterbrochen, da an jedes der 29 Kapitel des Bandes inhaltreiche Anmerkungen angefügt sind. Doch leidet darunter die Übersichtlichkeit nicht, weil die Kapitel nicht lang bemessen sind. In der oben erwähnten Anzeige des ersten Bandes steht irrtümlich (S. 495), es fehle ein Inhaltsverzeichnis; es mufs heifsen „ein ausführliches Inhaltsverzeichnis". Das des dritten Bandes ist insofern ausführlicher, als auch der hauptsächliche Inhalt der Anmerkungen mitangegeben ist. Von besonderem Interesse sind in den Anmerkungen die Ergebnisse der Münzforschung, aus welchen die reiche Entwickelung des griechischen Städtewesens hervorgeht. Es werden nach den Forschungen von Waddington, Head, Imhoof-Blumer u. a. besprochen S. 54—57 die Münzen des um 394 geschlossenen Bundes kleinasiatischer Städte, die zu Theben in Beziehung standen, S. 82 die chalkidischen, 93 die böotischen, 129 die arkadischen Münzen, S. 160—170 und 471—480 die sicilischen und unteritalischen,

S. 357—363 die Münzprägung unter persischer Hoheit, 450 f. das Münzwesen Alexanders. Nehmen wir hinzu, dafs auch Litteratur und Kunst jener Zeit in zwei geschickt angeordneten Kapiteln gewürdigt sind und dafs die Beziehungen der Westgriechen zum Mutterlande betrachtet werden, wie es bei dem Verfasser der „Geschichte Siciliens“ zu erwarten ist, so steht es aufser Frage, dafs wir es mit einem inhaltreichen, bedeutsamen Buche zu thun haben. Doch ist die Richtung des Verfassers überwiegend eine kritische, und indem er reichlich auf neuere Spezialuntersuchungen verweist, zugleich auch seine eignen Urteile ausspricht, ohne sie immer ausführlich zu begründen, wirkt seine Darstellung mehr anregend als abschliefsend. Es kann nicht ausbleiben, dafs manche dieser Urteile zum Widerspruch reizen; am meisten ist dies der Fall bei seiner Beurteilung des Demosthenes. Was gegen die von Arnold Schaefer begründete ideale Auffassung des hochbegabten athenischen Patrioten von Spengel, Hartel, Weil u. a. im einzelnen eingewendet ist, wird hier zu einem Gesamtbilde erweitert, welches den Eindruck machen soll, dafs Athen zu beklagen war, weil es sich in der Zeit der Gefahr der Leitung eines Mannes hingab, der nur ein „geriebener“ Redner war, aber vom Kriege nichts verstand (S. 272). Ref. hat als Herausgeber der zweiten Auflage von Schaefers Demosthenes ein besonderes Interesse zur Sache und gestattet sich deshalb, näher darauf einzugehen.

Holm behauptet zunächst, dafs eine besondere sittliche Entartung der Athener im 4. Jahrhundert, wie Curtius 3[6], 457 ff. sie im Anschlufs an Schaefer schildert, nicht anzunehmen sei. Allerdings habe die damalige Demokratie ihre Mängel gehabt, aber im Privatleben trete Unsittlichkeit und Luxus nicht hervor (S. 210. 220), und eine gesunde Selbstregierung zeige sich namentlich in der neuerdings aus Inschriften näher bekannt gewordenen Lokalverwaltung der Demen. Dafs man die Kriege durch Söldner habe führen lassen, sei technisch notwendig gewesen, weil der Krieg eine Kunst geworden war, und die Bürger hätten „noch anderes zu thun gehabt als im Felde zu liegen“ (S. 209), z. B. ihren Landbau zu betreiben. Freilich habe dann die notwendig gewordene Verwendung von Söldnern und Söldnerführern allerlei Nachteile mit sich gebracht. Damit wird über diesen Krebsschaden des Staates, welchen Demosthenes so nachdrücklich bekämpft, indem er die Bürger an die Kriegstüchtigkeit ihrer Vorfahren erinnert, leicht hinweggegangen.

Nach dem unrühmlichen Ausgange des Bundesgenossenkrieges überwog in Athen die Friedenspolitik; der inzwischen mit Philipp ausgebrochene Krieg ward lässig und mit mancherlei Verlusten weitergeführt bis 346. Diese Politik ward von **Eubulos** geleitet, der nach Theopomp zwar die Finanzen des Staates verbesserte, aber es dahin brachte, dafs „das Volk sich sehr unmännlich und

leichtsinnig zeigte und in der Schwelgerei die Tarentiner übertraf, indem es die Einkünfte zu Besoldungen verbrauchte" (Schaefer 1, 179)[1]. Allerdings liegt in dem Vergleiche mit den Tarentinern wohl eine Übertreibung, aber Holm verwirft die Meinung des Geschichtschreibers, dessen eingehende Darstellung jener Zeit für uns leider bis auf wenige Bruchstücke verloren ist, ganz und gar, indem er erklärt: „Von Erschlaffung durch Luxus ist in Athen keine Spur" (S. 252). und „Theopomp ist wegen seiner Abneigung gegen die Demokratie verdächtig". Dafs die Bürger waffenscheu waren und sich den trierarchischen Leistungen für den Staat zu entziehen suchten, ist doch unbestreitbar; auf schlechte sittliche Zustände weist u. a. der Prozefs Timarchos hin (Schaefer 2, 314 ff.); aber es war noch ein guter Kern in der Bürgerschaft, darauf baute Demosthenes seine Zuversicht, die ihn nicht getäuscht hat. Einstweilen wurden die Bürger durch die reichliche Verteilung der Festgelder, welche Eubulos nach dem Zeugnis bei Harpokration vornahm, auf der Bahn des Leichtsinns weiter geführt. Aus Aeschines wissen wir, dafs auf Eubulos' Betreiben „die Verwalter des Theorikon auch die anderen Hauptfinanzämter in ihrer Hand vereinigten" (Holm S. 254); doch dies erregt für Holm kein Bedenken, er fährt fort: „Man macht daraus, Eubulos habe mehr Geld als recht war auf Feste verwandt, obschon davon nichts gesagt ist. Man vergifst überdies, dafs dasselbe Amt mit denselben Befugnissen Demosthenes verwaltete, zur Zeit als Ktesiphon den Kranz für ihn beantragte". Dafs dem nicht so ist, dafs die Befugnisse der anderen Finanzämter wiederhergestellt wurden, als 338 Lykurgos das Schatzmeisteramt übernahm, hat Schaefer (1, 180. 188. 2, 495. 3, 76) hinreichend erwiesen; vgl. Gilbert, Gr. Staatsaltertümer 1, 231. Wir wissen ferner, dafs im Jahre 350, als Eubulos an der Spitze stand, Apollodor wegen Gesetzwidrigkeit verurteilt wurde, weil er den Antrag gestellt hatte, man solle die Überschüsse der Verwaltung nicht zu Festgeldern sondern zu Kriegsgeldern machen. Apollodor stellte den Antrag *κελευόντων τῶν νόμων* (Rede gegen Neaera, 4): das versteht Holm dahin, er habe ein bestehendes Gesetz zur Anwendung bringen wollen. Aber wenn er wegen Gesetzwidrigkeit verurteilt ward, so können wir nur annehmen, er habe die früheren Gesetze gegen die damals bestehende grofse Befugnis der Festgelderkasse geltend gemacht. Nachdem Apollodors Antrag beseitigt war, erfolgte, wie die Scholien zu Dem. Olynth. 1, 1 angeben, das Gesetz des Eubulos, welches Todesstrafe darauf setzte, wenn jemand versuche die Kriegsgelder in Festgelder umzuwandeln. Diese Nachricht ist von mehreren neueren Gelehrten verworfen worden als blofs erschlossen aus

[1] Ich citiere nach der ersten Auflage, deren Seitenzahlen am Rande der zweiten beigedruckt sind.

der Weigerung des Demosthenes, einen Antrag in dieser Beziehung zu stellen. Aber die Scheu und Bitterkeit seiner Rede (Olynth. 1, 19. 3, 10 ff.; vgl. Blafs, Att. Beredsamkeit 3, 1, 280) ist gar nicht zu erklären, wenn es nicht lebensgefährlich war, solchen Antrag zu stellen. Es ist sehr glaublich, dafs gegen den, welcher in solcher Weise sich gegen den Demos verging, Eisangelie angeordnet war, die in vielen Fällen zur Todesstrafe führte. Holm verwirft die Nachricht der Scholien ebenfalls und kommt zu dem ungerechtfertigten Schlusse: „Eubulos hat mit dem Theorikon nicht mehr gesündigt als alle andern Führer der Demokratie, Demosthenes nicht ausgeschlossen“. Er nimmt ferner Eubulos in Schutz gegen den Vorwurf, dafs unter seiner Verwaltung die begonnenen Bauwerke, namentlich das Seezeughaus, nicht fertig wurden; der Bau sei ja auf Demosthenes' Antrag im Jahre 339 unterbrochen worden. Gewifs; nachdem seit 346 eine besondere Vermögenssteuer dafür erhoben war (Schaefer 2, 288. C. I. A. 2, 270) und die Friedensjahre doch nicht die Vollendung des Baues gesehen hatten, machte man der lässigen Bauverwaltung vorläufig ein Ende. Holm lobt endlich den Eubulos, weil in seine Zeit (352) der Zug der Athener nach den Thermopylen falle, und weil er nach der Zerstörung von Olynth durch Philipp einen hellenischen Bund zu stande zu bringen suchte (Schaefer 2, 156 ff.): „Eubulos hat kräftig für Athen und gegen Philipp gewirkt“. Die Thatsachen lehren, dafs erst Demosthenes, nachdem er mit vieler Mühe den Einflufs des Eubulos zurückgedrängt, den hellenischen Bund zu stande brachte; und dafs Eubulos den Zug nach Thermopylä bewirkte, ist nicht zu erweisen.

Bei den Friedensverhandlungen des Jahres 346 nennt Holm S. 292 unter den Teilnehmern der ersten Gesandtschaft Demosthenes „als Freund des Philokrates“ und citiert Schaefer dafür, dafs die spätere Ableugnung des Demosthenes (vKr. 21) unglaubwürdig sei. Mit Unrecht; Schaefer unterscheidet 2, 156 die Zeiten und findet in der anfänglichen Zustimmung des Dem. zu dem einleitenden Antrage des Philokrates keinen Beweis von Freundschaft; die entrüstete Abweisung des Dem. hält er 2, 186 vollständig aufrecht. Der Friede ward in Athen nach den Wünschen Philipps genehmigt, doch ohne die von ihm gewünschte namentliche Ausschliefsung der Phokier; das giebt Holm zu, aber er setzt hinzu (S. 283): „die Erklärung der makedonischen Gesandten, dafs Philipp sich gegen sie den Krieg vorbehalte, sollte genügen“. Nein, diese Erklärung genügte den Athenern nicht; ihre Gesandten sollten durch sofortige Vereidigung Philipps den augenblicklichen Besitzstand zur Anerkennung bringen und ihn am Vorrücken in Thrakien und gegen die Phokier verhindern. Diesen Auftrag haben sie nicht erfüllt, sondern durch ihre langsame Reise Zeit vergeudet, dann in Pella noch einen Monat lang auf Philipp gewartet und endlich bei der Eidesleistung die Aus-

schliefsung der Phokier, der Halier und des Kersobleptes zugestanden (Dem. vdGes. 174, vgl. 159). Allerdings war die Aussicht gering, von Philipp das zu erlangen, was seine Vertreter bei der Verhandlung in Athen bereits abgelehnt hatten; wenn die Athener Frieden haben wollten, mufsten sie ihm wohl nachgeben: so dachte die Mehrzahl der Gesandten, nicht aber Demosthenes, der nicht Frieden um jeden Preis wollte. Er machte es seinen Mitgesandten zum Vorwurf, dafs sie nicht die Weigerung Philipps, die nach dem Tage des Friedenschlusses zu Athen von ihm eroberten Kastelle in Thrakien herauszugeben, sofort nach Athen gemeldet hätten, damit man sich dort gegen Philipps *πλεονεξία καὶ ἀπιστία* vorsehen könne (vdGes. 152). Dagegen fragt Holm S. 296: „Wie konnte es ein Zeichen von Unzuverlässigkeit sein, wenn Philipp that, was er durfte?“ Er zweifelt also nicht an der Redlichkeit des makedonischen Königs, wenn dieser das that, wozu ihm die Gesandten Zeit liefsen. Den Wünschen der Athener kam Philipp damit nicht entgegen, und sie hatten allen Grund vorsichtig zu sein. Holm fragt weiter: „Wie konnten die Athener dann erst für die Phoker fürchten, die schon lange in Not waren? Wie konnten sie dann überhaupt noch die Phoker schützen?“ Die Meldung der Gesandten hätte allerdings wohl kaum noch einen schnellen Heereszug der Athener bewirkt, aber durch die Unterlassung der Meldung ging auch die M ö g l i c h k e i t dazu verloren: die Anklage wegen der Zeitversäumnis hat Aeschines nicht widerlegen können (Schaefer 2, 378 f.). Sie reisten mit Philipp bis Pherae und trafen am 13. Skirophorion in Athen ein: am 22. kapitulierte Phalaikos, nachdem seine Boten ihm berichtet hatten, dafs der nach der Rückkehr der Gesandten in Athen gefafste Volksbeschlufs für die Phokier keine Hoffnung übrig lasse (Schaefer 2, 258). Dieser Volksbeschlufs kam nach Demosthenes' Versicherung zu stande durch die trügerischen Vorspielungen des Aeschines; Demosthenes widersprach, aber Aeschines und Philokrates fielen ihm in die Rede, und das Volk wollte ihn nicht weiter hören. „Das ist eine unbewiesene Behauptung“ sagt Holm S. 285, und nachher S. 295 sogar: „Das ist offenbar falsch, die Athener haben in der Demokratie jeden reden lassen, und Demosthenes konnte sich Gehör verschaffen, wenn er nur wollte. Ein solcher Mann mufste zu rechter Zeit sprechen oder später schweigen“. Nun, Demosthenes h a t g e s p r o c h e n, wenn ihm auch die ausführlichere Darlegung abgeschnitten wurde. Schaefer 2, 256 Anm. weist darauf hin, dafs er in der wenige Monate nachher gehaltenen Rede vom Frieden § 10 die Athener daran erinnert, er habe sie gewarnt, ebenso in der zweiten Philippika § 29. Dafs Aeschines aber den Athenern v o r l o g, Philipp werde seine Kriegsmafsregeln nicht gegen die Phokier, sondern gegen die Thebaner richten, bestätigt er selbst mit den Worten (2, 136) *οὐ πάντες προςεδοκᾶτε Φίλιππον ταπεινώσειν Θηβαίους;* und durch die Selbstgefälligkeit,

mit der er seine vor Philipp über die amphiktyonischen Verhältnisse zu Ungunsten Thebens (2, 117) gehaltene Rede wiederholt.

Die nähere Prüfung der beiden Prozefsreden von Aeschines und Demosthenes über die Truggesandtschaft lehnt Holm ab, mit Hinweis auf die ausführliche Erörterung Schaefers, aber zugleich mit der gegen Schaefer gerichteten Bemerkung (S. 291 f.): „Die Zahl der feststehenden Thatsachen ist gering. Die Rede des Demosthenes ist so sophistisch, dafs sie keine sichere Grundlage bilden kann“. S. 312 sagt er, die Rede des Aeschines sei sachlich gehalten, die des Demosthenes sophistisch. Dafs Aeschines sich von König Philipp habe bestechen lassen, hat nach Holms Meinung Demothenes durchaus nicht bewiesen. Aber die wichtigsten von Demosthenes angeführten Thatsachen hat Aeschines selbst zugegeben. Auf die durch Zeugenaussagen erhärtete und im Epilog der Anklagerede (§ 314) mit den Worten γεωργεῖς ἐκ τούτων nochmals betonte Beschuldigung, er habe Landbesitz im olynthischen Gebiet, hat er, wie Blafs 3, 2, 137 und 142 hervorhebt, nichts zu erwidern. Seine Gemeinschaft mit dem der Bestechung überführten Philokrates hat er in der Rede gegen Timarchos § 174 zugegeben und leugnet sie auch in der Verteidigungsrede § 121 nicht; nur will er an der letzteren Stelle daraus, dafs Demosthenes den Inhalt seiner vor Philipp über die Amphiktyonen gehaltenen Rede (Schaefer 2, 252) bestätigte, die Folgerung wahrscheinlich machen, dafs jener ihm und Philokrates bei der oben erwähnten Verhandlung nicht widersprochen habe. Vor allem aber kann er seine fortdauernde Anhänglichkeit an Philipp und seine Teilnahme an dessen Siegesfeier über die Phokier nicht bestreiten, obgleich er bekennen mufs: „der Ausgang war nicht, wie wir wünschten, sondern wie Philipp handelte“ (vdGes. 118. Schaefer S. 379).

Das Schlimmste, was Aeschines später gethan hat, ist die Anstiftung des abermaligen heiligen Krieges gegen die Lokrer von Amphissa. Auf Demosthenes' Betreiben hatte Athen im Jahre 340 mit einer Reihe hellenischer Staaten einen Bund gegen Philipp geschlossen, ihm den Krieg erklärt, als er Byzanz belagerte, und mit seiner Flotte hülfreich gewirkt, so dafs Philipp die Belagerung aufgab. Da brachte Aeschines im Frühjahr 339 einen Strafbeschlufs der Amphiktyonen gegen die Lokrer zu stande und stiftete damit einen Landkrieg an, in welchen Philipp als Mitglied des Amphiktyonenbundes leicht eingreifen konnte, ohne durch Athens Seemacht in gleicher Weise wie beim thrakischen Kriege gehindert zu werden. Holm giebt S. 306 zu, dafs im Amphiktyonenbunde Philipps Einflufs durch die ihm ergebenen Thessaler, Magneten, Achaeer u. s. w. überwog, tadelt es aber, dafs Athen sich auf Demosthenes' Rat an diesem Kriege nicht beteiligte. „Diesen amphiktyonischen Krieg gegen Amphissa hätte Athen führen können . . . Philipp wäre nicht nach Griechenland gekommen“. Und S. 316 „Wenn Athen,

wie Aeschines wollte, für die Amphiktyonen eintrat, so kam natürlich kein amphiktyonischer Krieg nach Attika (Dem. vKr. 143). Athen hatte die glänzendste Gelegenheit, sich im Amphiktyonenbunde eine sichere Stellung zu verschaffen: das hat Demosthenes verhindert und so den Amphiktyonenfeldherrn Philipp als Feind nach Attika gebracht". Dies Urteil ist höchst verwunderlich. Die „sichere Stellung" wäre nur eine Unterordnung unter Philipps Leitung gewesen; Athen hätte sich voraussichtlich mit Theben verfeindet; ein Eingreifen Philipps wäre nicht zu hindern gewesen. Was sollte ein neuer heiliger Krieg zu einer Zeit, wo bereits ein hellenischer Bund gegen Philipps Übergriffe zu stande gebracht war? Nur ein Verräter konnte diesen neuen Zwist anstiften (vgl. Curtius, Griech. Gesch. 3⁶, 685).

Philipp wird von Holm sehr günstig beurteilt; es heifst S. 324: „Er war ein Feldherr und Staatsmann ersten Ranges, roh nur gegen rohe Makedoner, dagegen rücksichtsvoll gegen die gebildeten Griechen, nicht wortbrüchig und ebensowenig grausam". Sein Verfahren gegen die Phokier nämlich findet Holm recht milde und verweist dabei auf Schaefers Darstellung, wo doch nur gesagt ist, dafs er vermutlich dazu mitwirkte, den grausamen Antrag der Oetaeer zu vereiteln. Schaefers Endurteil lautet: „Mit seinen Feinden hat Philipp nie Erbarmen gehabt, seine Siegesbahn ist mit zerstörten Städten und in Knechtschaft verkauften Volksgemeinden bezeichnet, . . . er hat das phokische Volk ins Elend gebracht". Den Widerstand, welchen die Griechen ihm bei Chaeronea leisteten, erkennt Holm allerdings als berechtigt an und nennt die Niederlage eine ruhmvolle, aber Demosthenes wird dabei auf alle Weise getadelt. Nicht nur, dafs er vom Kriege nichts verstand (S. 287 f.) und die Athener durch ein „Zerrbild", das er in der dritten Philippika von Philipps Kriegstüchtigkeit entworfen haben soll, „in trügerische Sicherheit wiegte" (S. 304); er hat auch „nie die Wahrheit gesagt, nämlich dafs Philipp Oberfeldherr werden wollte, denn das hätte die Athener wenig beunruhigt; er hat die Unwahrheit gesagt und behauptet, Philipp wolle Athen vollständig vernichten" (S. 317). Nach der Schlacht aber verliefs er Athen, „um Korn zu kaufen und Geld zu sammeln. Er hatte von seinem Werte für die Stadt nicht die hohe Meinung seiner heutigen Bewunderer; er schlug seine Befähigung für Geld- und Handelsgeschäfte höher an als seinen sittlichen Einflufs auf das Volk" (S. 320). Und diesen Mann erwählten die Athener dann doch, um den Gefallenen die Grabrede zu halten! Die Unbilligkeit jener Urteile richtet sich durch sich selbst.

Unbillig ist auch Holms Urteil über den Prozefs wegen des Kranzes. In der Rechtsfrage, sagt er, hat Aeschines Recht. „Selbst wenn, was wir nicht wissen, Aeschines als Mensch wie als Staatsmann tiefer gestanden hätte als Demosthenes, lag es im wahren Interesse des athenischen wie eines jeden Staates,

dafs die Gerichte das klare Recht nicht beugten" (S. 507). Es wäre fürwahr ein Triumph der Bosheit gewesen, wenn Aeschines mit seiner Klage, die doch nur der Form nach gegen Ktesiphon gerichtet war, gesiegt hätte.

So ist die dem Demosthenes abgünstige Beurteilung konsequent durchgeführt; es bleibt von ihm nichts übrig als der bewundernswerte und für sein Vaterland begeisterte Redner (S. 469); politische Einsicht und Wahrheitsliebe wird ihm abgesprochen. S. 319: „Demosthenes' Politik kam thatsächlich auf die Fortsetzung der bisherigen Ausbeutung (!) Griechenlands durch Persien hinaus; Persien gab Griechenland Geld, Griechenland den Persern seine Männer als Söldner". S. 292: „Wahrscheinlich hat Aeschines fast ebenso oft die Unwahrheit gesagt wie Demosthenes". Nur von dem Vorwurf gemeiner Habsucht hält ihn Holm doch frei; beim harpalischen Prozefs, meint er S. 421, habe Demosthenes die zwanzig Talente, von denen seine Gegner Hypereides und Deinarchos reden, nicht für sich, sondern im Interesse seiner Partei genommen, gleichwie er früher persische Hülfsgelder verwandte. Die edlere Auffassung seiner gesamten staatsmännischen Thätigkeit, welche Schaefer und Curtius vertreten, wird meines Erachtens durch die von Holm ausgesprochenen Urteile nicht beiseite geschoben; sie verträgt sich auch sehr wohl mit der Ansicht, dafs das höhere geschichtliche Recht auf Seiten Philipps war, dafs die griechischen Staaten, trotz edler Bemühungen, nicht mehr im stande waren, ihre Selbständigkeit zu schützen.

An der Darstellung Alexanders d. Gr. bei Holm ist zu rühmen, dafs neben Alexanders Kriegsthaten auch seine Regententhätigkeit dargelegt wird, soweit unsere Quellen das zulassen. S. 429: „Er mufs von vorn herein mit dem Gedanken an die dauernde Verwaltung des Eroberten nach Asien gekommen sein. Denn in den Einrichtungen, welche er nach dem Siege am Granikos in Sardes trifft, kommen dieselben Grundsätze zur Anwendung, welche er auch später immer befolgt hat" (Teilung des Heeresbefehls, der Steuererhebung, der Verwaltung im allgemeinen unter drei verschiedene Beamte). S. 431: „Er bemühte sich, den Teilen seines Reiches möglichst ihre herkömmlichen, gewohnten Eigentümlichkeiten zu lassen". S. 432: Mit seinen Städtegründungen „hat er nicht blofs das Griechentum, sondern auch den Sinn für Freiheit und Selbstverwaltung überhaupt gefördert". Diese Urteile entsprechen der Auffassung Droysens (Gesch. Alexanders, 2. Aufl. 1, 230ff. 306. 346. 2, 292, Gesch. der Epigonen 2, 253). Dagegen tadelt Holm in Übereinstimmung mit Schaefer (3, 146. 284), dafs Alexander die Proskynesis und überhaupt göttliche Verehrung auch von den Makedoniern und Griechen forderte; er sagt S. 396: „Richtiger wäre es gewesen, Ceremonien abzulehnen, welche einen Orientalen niemals gehindert haben, seinen König zu ermorden". Zu S. 439 ist zu bemerken, dafs Alexander doch wohl nur als

Sohn des Zeus, nicht als wirklicher Gott verehrt zu werden verlangte, wie es sein bei Plut. Alex. 27 (vgl. Droysen 2, 272) überlieferter Ausspruch besagt: „Zeus sei freilich aller Menschen Vater, aber nur die besten mache er zu seinen Söhnen".

Den Schlufs des Bandes bilden Bemerkungen zum griechischen Staatsrecht, welche die Begriffe πόλις, κοινόν, ἡγεμονία, θαλασσοκρατία betreffen. Verf. hebt bei der bekannten Stelle des Aristoteles über Hellenen und Barbaren (Pol. 7, 6. S. 1327 b) hervor, dafs Aristoteles für die Freiheit der Griechen nicht besorgt war, so lange die πόλις blieb, was sie war, und Fremde sich nicht in ihre inneren Angelegenheiten mischten; aber will Griechenland über andere herrschen, so mufs es eine gemeinsame Verfassung haben. Man darf daran die weitere Betrachtung knüpfen, dafs es für die Griechen trostreich und für das Fortbestehen der griechischen Kultur von höchstem Werte war, dafs auch die Römer die innere Freiheit der griechischen Stadtverfassungen achteten und schützten.

Lübeck. Max Hoffmann.

A. Ebeling, Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus. Urtext mit Angabe der Abweichungen bis 1580 und in der hannoverschen Landeskirche, nebst Vorschlägen zu sprachlichen Änderungen und Anmerkungen. Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior), 1890. 53 S. 1,20 M.

Diese mit grofser Sachkenntnis verfafste Schrift beschäftigt sich mit der Aufgabe, Luthers kleinen Katechismus, unbeschadet seines Inhaltes, dem heutigen deutschen Sprachgebrauche anzupassen. Der Verf. beruft sich auf die allgemeine Erfahrung, dafs der Katechismus von den Kindern fast immer mechanisch gelernt und ohne Nachdenken hergesagt wird, weil ihnen die in Luthers Zeit üblichen Sprach- und Denkformen fremd geworden sind und ihnen das Verständnis des Inhaltes verschliefsen, der ohnehin „nicht aus der Welt des Kindes stammt". Dennoch ist der Katechismus neben der Bibel für das Volk die wichtigste Quelle seiner religiösen Erkenntnis und seines sittlichen Rechtsbewufstseins und mufs daher den Schülern zum vollen Verständnis gebracht werden. Dafs diese Aufgabe dem Lehrer durch sprachliche Änderungen im Texte des Buches wesentlich erleichtert werden kann, ist die feste Überzeugung des Verf.s und der Anlafs zur Veröffentlichung seiner Schrift. Mit vollem Rechte wirft er die Frage auf: Wenn die Kinder zu Luthers Zeit aus seinem Katechismus das „allermodernste" Deutsch lernten, warum sollen ihn unsere Kinder nicht im heutigen Deutsch lernen? Und ebenso treffend bemerkt er, dafs die sachliche Erklärung des Lehrinhaltes des Katechismus schon so viel Zeit und Mühe macht, dafs es nicht wünschenswert erscheinen kann, daneben noch un-

gebräuchliche Konstruktionen und verschollene Wörter erklären zu müssen. In der That darf man fragen: Welches religiöse Interesse haftet denn an den alten Ausdrücken afterreden, abspannen, abdringen, eitel Strafe, Matthäi am letzten, schlecht Wasser u. dergl., die dem Kinde fremd und unverständlich geworden sind und in ihm sogar unschöne Vorstellungen erwecken? — Jeder Versuch, hier Wandel zu schaffen, verdient daher Beachtung und Ebelings verbesserter Katechismus um so mehr, als er auf Grund sicherer Kenntnis der lutherischen Sprache und mit philologischer Kritik bearbeitet ist. Äufserlich betrachtet, bietet die Schrift auf den Seiten links den Text Luthers von der ersten bekannten Ausgabe von 1529 an bis zur Konkordia von 1580 und in Anmerkungen die Textesabweichungen der Kirchenordnungen und amtlichen Katechismen der hannoverschen Landeskirche; auf den Seiten rechts dagegen einen parallellaufenden Text mit Änderungsvorschlägen und deren sprachliche und sachliche Begründung in untergedruckten Noten. Die vorgeschlagenen Änderungen sind durchweg ansprechend und empfehlenswert. Die Erklärung des 8. Gebotes soll fortan heifsen: Wir sollen Gott f. u. l., dafs wir unsern Nächsten nicht fälschlich belügen, verraten, ihm Übles nachreden (statt afterreden) oder bösen Leumund machen. Im 10. Gebot ist das (Weib, Gesinde oder Vieh) abspannen durch ablocken ersetzt, da die alte Bedeutung jenes Verbums = „ziehen, locken" (vgl. „abspenstig") verloren gegangen ist. Heute hat das Verbum den Sinn: „vom Joche lösen", an welchen Luther nicht gedacht hat. Bei dem 1. Artikel führt der Verf. alle die mannigfachen Übersetzungen auf, welche das *credo in Deum patrem omnipotentem creatorem mundi et coeli* erfahren hat, wie: An Gott den Vater, Allmächtigen, Schöpfer u. s. w.; An Gott den allmächtigen, Vater, Schöpfer u. s. w.; An Gott Vater allmächtigen, Schöpfer u. a. m. Der Verf. empfiehlt: „An Gott den Vater, den allmächtigen Schöpfer", welche Fassung entschieden dem heutigen Sprachgebrauche am meisten entspricht. Für die Worte „Des (oder das) alles ich ihm zu danken schuldig bin" setzt er ebenso treffend: für das alles u. s. w. In dem 2. Artikel bleibt der Begriff „Gottes eingeborener Sohn" dem Kinde unverständlich, da jede Erklärung in das dogmatische Gebiet hinübergreifen mufs. Der Verf. empfiehlt dafür: „Gottes einiger Sohn", freilich mit dem Zugeständnis, dafs auch in diesem Worte eine gewisse Verschleierung liege; ferner statt der verschränkten Konstruktion: Ich glaube, dafs Jesus Chr. sei mein Herr — „mein Herr sei". Mit grofser Entschiedenheit polemisiert er gegen den Ausdruck „Vaterunser", welcher, dem „Paternoster" nachgebildet, gegen das Sprachgefühl und für das Kind eine nichtssagende Vokabel sei, die keine Seelenregung erwecke. Er verweist auf Luther, der schon Matth. 6, 9 und Luc. 11, 2 „Unser Vater" übersetzte. Bei dem Gebet

in der Schule sollte man in der That, wie auch schon häufig geschieht, die letztere Fassung wählen. Indessen in voller Übereinstimmung mit dem Sprachgebrauche ist auch diese Form des Anrufes nicht, und um konsequent zu verfahren, müfste man einfach sagen: „Vater, der du bist im Himmel" (vgl. Röm. 8, 15). — Dem Kinde unklar erscheint es ferner, warum auf die Frage, wie Gottes Name geheiligt werde, die Erklärung beginnt: Wo das Wort Gottes lauter und rein gelehret wird. Sprachlich ist jedoch dieses wo = wenn, wie die üblichen Wendungen „wo nicht, wo anders" bezeugen, und daher beginnt der Verf. die Erklärung der 1. Bitte auch mit einem „wenn". Ganz entschieden bedarf einer Änderung auch das durchaus unverständliche „zwar" in den Worten der 5. Bitte: So wollen wir zwar wiederum auch herzlich vergeben u. s. w. Es ist die alte Beteuerungsformel *zuo ware* oder *ze ware* = fürwahr, welches Wort der Verf. auch aufgenommen hat. Ebenso kann man ihm nur zustimmen, wenn er statt „eitel Strafe verdienen" setzt: nichts als Strafe. Endlich genügt es dem Verf. auch nicht, dafs an Stelle des „schlecht Wasser und keine Taufe" gesetzt werde: „schlicht Wasser", weil man zwar schlichtes Haar, schlichte Kleider, aber nicht schlichtes Wasser sagt. Er will gründliche Abhülfe schaffen und empfiehlt daher: Ohne Gottes Wort ist das Wasser nur Wasser und keine Taufe.

Diese Beispiele schon werden genügen, den Wert der Schrift darzuthun. Auch wer da glaubt, an dem alten Texte des Katechismus festhalten zu sollen, wird in ihr zahlreiche das Verständnis des Buches fördernde Bemerkungen finden.

Berlin. J. Heidemann.

Berichtigung.

In der Stegmannschen Besprechung meiner Schrift: „Selbst. u. bez. Gebr. d. Tp. im Lat." (s. oben S. 432 ff.) sind einige, zum Teil durch mich selbst veranlafste Versehen mituntergelaufen, die ich mir hier zu berichtigen gestatte.

St. meint, dafs ich nur für *cum crederetur, discessum est* volle Relativität zugestehe, nicht aber auch für *quod credebatur, d. e.* Ich hatte gesagt (S. 13): „Freilich liegt hier nicht, wie in temporalen Sätzen, ein Hindernis vor, das Impf. in *quod putabat* als ein relatives aufzufassen; aber dieses *putabat* ist viel eher einer selbständigen Bedeutung fähig als der Konjunktiv in *cum putaret*". Damit meinte ich nicht, dafs in allen Fällen dem relativen *putabat* eine gewisse Selbständigkeit beigemischt sei, sondern dafs dies in einzelnen Fällen, wo der Zusammenhang es nahelegt, angenommen werden könne. (Ich möchte bei dieser Gelegenheit davor warnen, der Lehre des Amerikaners Hale über den Konjunktiv nach erzählendem *cum* allzu voreilig zuzustimmen.)

Wenn St. sagt, ich müfste das Fut. ex. in Sätzen wie *cum prodierit, audies* als selbständiges Tempus auffassen, wenn ich von streng temporalen Sätzen die Relativität ausschliefse, so übersieht er, dafs ich nur die objektive Relativität ausschliefse (S. 22). Die Sätze mit *postquam* ferner halte

ich nicht für streng zeitbestimmende, da sie ja nicht durch indikativische, sondern nur durch konjunktivische *cum*-Sätze ersetzt werden können.

Wenn ich in Sätzen wie *quotiens cecidit, surgit* annehme, dafs „der Sprechende sich einen einzelnen Fall als gegenwärtig denkt", so finde ich gerade darin das Eigentümliche der subjektiven Relativität, im Gegensatze zu der objektiven, nach welcher die Ereignisse der Zeit zugewiesen werden, der sie wirklich angehören.

Was den von mir gebildeten Satz betrifft: *provincia a proconsule obtinebatur, quod ei successum erat*, so ist nach meiner Meinung *successum erat* notwendig, wenn allgemein (von der Sitte) gesprochen wird, also in iterativem Sinne. Ist dagegen an einen bestimmten Fall gedacht, so ist *successum est* jedenfalls richtig (wie *coegit* Verr. 4, 87); für diesen Fall kann ich den Gebrauch des Plusqpf. Ind. allerdings nicht beweisen (wie auch nicht für den gleichen Fall bei *antequam* und *priusquam*). Es ist möglich, dafs der entsprechende Gebrauch des Plusqpf. Konj. bei übergeordnetem Impf. Konj. sich aus der engeren Zusammengehörigkeit der Sätze erklärt.

St. glaubt, das von mir S. 62 aufgestellte *ubi gallus cecinit, surreximus* sei iterativ zu verstehen. Das ist ein Mifsverständnis. Ich hatte nur auf die bekannte Thatsache hingewiesen, dafs (zunächst bei übergeordnetem Perfekt) bei *postquam, simulatque* u. s. w. der Ausdruck der Vorzeitigkeit unterbleibt, wie auch bei *antequam, priusquam, dum, donec, quoad.* Ich gestehe, dafs gerade diese Thatsache mich veranlafst hat, das korrelative Tempusgesetz auch auf die Temporalsätze auszudehnen. Die bisher übliche Erklärung, dafs das Perf. nach diesen Temporalkonjunktionen ein historisches sei und auf selbständigem Tempusgebrauch beruhe, glaubte ich eben mit Rücksicht auf Fälle wie die S. 72 von mir besprochenen durch eine bessere ersetzen zu sollen. Ich leugne indes nicht, dafs das Perf. nach *postquam* u. s. w. im Sprachbewufstsein allmählich den Charakter eines Perf. hist. angenommen habe (s. meine Schrift S. 64).

Im übrigen sage ich dem geehrten Herrn Rezensenten, obwohl seine Ausführungen mich noch nicht überzeugt haben, für seine auf gründlichen Studien beruhende Besprechung meinen verbindlichsten Dank.

Paderborn. M. Wetzel.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN NEKROLOGE, MISCELLEN.

Die 41. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in München vom 20.—23. Mai 1891.

(Fortsetzung.)

Die zweite Hauptversammlung, Donnerstag den 21. Mai, eröffnete ebenfalls wieder in Anwesenheit des Kultusministers der zweite Präsident, Gymnasialrektor Dr. Arnold, mit einigen geschäftlichen Mitteilungen, u. a. dafs die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, deren Begründung auf der 39. Philologenversammlung beschlossen worden war, den ersten Band ihrer Mitteilungen, herausgegeben von Dr. Kehrbach, übersende; sowohl Präsident Arnold als, aus der Mitte der Versammlung, Professor Günther-München empfehlen dringend den Beitritt zu dieser unter günstigen Auspicien ins Leben gerufenen Gesellschaft, deren Mitteilungen reiches Material aus der Erziehungsgeschichte aller deutschen Länder bergen.

In die Tagesordnung eintretend erteilte sodann der Präsident das Wort dem Geheimrat Dr. von Brunn-München zu seinem Vortrage über Apollo Giustiniani. Der Redner ging von der Voraussetzung aus, dafs die griechischen Götterideale nicht Bildungen einer subjektiven Phantasie, sondern künstlerische Schöpfungen seien, die, aus einer inneren Notwendigkeit erwachsen, ihre Berechtigung in sich selbst tragen. Frei seien allerdings die Künstler gewesen in der Wahl und in der Begrenzung der Ideen nicht der Gottheit überhaupt, sondern der besonderen Gottheit nach den verschiedenen Seiten ihres Wesens, das sich zuweilen sogar in bestimmten Gegensätzen entwickele. Das sei der Fall bei Apollo, an dem die Gestalt des thatkräftigen, helfenden wie strafenden Fernhintreffers gegenübertrete dem von dichterischer Begeisterung getragenen Gotte des Gesanges und Führer der Musen. Als Vertreter dieser beiden entgegengesetzten Pole im Wesen des Gottes wurden die in Abgüssen ausgestellten beiden Köpfe des belvederischen und des jetzt im britischen Museum befindlichen giustinianischen Apollo bezeichnet, und durch eine analytische Betrachung ihrer Formen wurde dargelegt, wie in der Gesamtanlage der Massen und ihrer äufseren Anordnung das Gemeinsame, die ideelle Einheit als eine unverkennbare Einheit, eine enge Verwandtschaft zu Tage trete, andererseits aber in der Verteilung oder richtiger in der Verschiebung der Massen, in der veränderten

Stellung des Kopfes zum Halse und zum Nacken der Gegensatz der beiden Köpfe zur Anschauung gelange, sodafs man den einen, den belvederischen, gewissermafsen als das Aktivum, den andern, den giustinianischen, als das Passivum des gleichen Grundbegriffes bezeichnen könne. Was die Alten unter dichterischem Wahnsinn verstanden, sei wohl nie schärfer zum Ausdruck gebracht worden als in diesem letzteren, sodafs es fast scheinen möchte, der Künstler sei wenigstens bis hart an die Grenze gegangen, über welche hinaus das Ideal eines griechischen, auf den lichten und heiteren Höhen des Olymps wohnenden Gottes nicht gedacht werden dürfe. Hier aber diente dem Redner die Vergleichung des Kopfes eines Triton, in welchem es gestattet war, die elementare Naturkraft des Meeres als erregt von wilder sinnlicher Leidenschaft, ungezügelt von sittlicher Selbstbeherrschung, zur Darstellung zu bringen, um auf die weise Mäfsigung und Zurückhaltung hinzuweisen, durch die es dem Künstler gelungen ist, den olympischen Gott zu erfassen als frei von Leidenschaft und momentaner Erregung, nur als erfüllt und durchdrungen von einem Pathos, einem Leiden, von einem geistigen Affekt, der tief begründet in der inneren Natur des Gottes ihm selbst zur anderen Natur geworden ist. Lange, bevor die beiden Apolloköpfe entstanden, habe es vollendete Darstellungen des Gottes gegeben, und doch sei keiner der Künstler, der sie geschaffen, nur Nachahmer früherer Generationen gewesen. Frei seien sie gewesen in der Wahl der besonderen Ideen, gebunden allerdings in deren Durchführung, doch gebunden nur durch das Gesetz. Aber erst in der ganzen und vollen freudigen Erfüllung des Gesetzes befreie sich der Genius von wirklich hemmenden Fesseln des Zufälligen, Vergänglichen und erhebe sich zum Priestertum des Ewigen, Unvergänglichen.

Nachdem der Präsident dem Redner für dessen geistvollen und gediegenen Vortrag gedankt, nahm das Wort der Generalsekretär des kaiserlich-deutschen archäologischen Instituts, Professor Conze-Berlin, und machte im Namen des Instituts eine Mitteilung im Anschlusse an Verhandlungen auf der letzten Philologenversammlung in Görlitz, betreffend die Stelle, welche die sog. klassische Archäologie, die Wissenschaft der antiken Kunst, in der Ausbildung der Gymnasiallehrer beansprucht. In Görlitz nämlich war aus den Lehrerkreisen selbst unter anderem der Wunsch zum Ausdruck gekommen, dafs an grofsen Mittelpunkten archäologischen Sammelns und Forschens Ferienkurse zumal für Lehrer, welche solchen Mittelpunkten fern wohnen, veranstaltet werden möchten. Die Görlitzer Anregungen sind inzwischen in Österreich weiter verfolgt worden, und in Deutschland hat das archäologische Institut es sich angelegen sein lassen für sie einzutreten. Mit den Ferienkursen ist aus Anlafs dessen vom K. preufsischen Unterrichtsministerium im Mai 1890 ein Versuch gemacht worden, bei dessen Wiederholung in diesem Jahre zu einem Zusammenwirken der verschiedenen deutschen Regierungen die Hand geboten ist. Über ein solches Zusammenwirken das Wünschenswerte zu besprechen, lud der Vortragende auf den Nachmittag alle für die Sache sich interessierenden Mitglieder der Versammlung ein, indem er dankend der Geneigtheit Erwähnung that, welche der bayerische Kultusminister persönlich zu erkennen gegeben habe, und welche auch von anderen Regierungen durch Entsendung von Delegierten zu der Besprechung bethätigt sei. Auch die Frage, wie die belebende Anschauung antiker Kunst

auf klassischem Boden selbst in immer weitere Kreise der Gymnasiallehrer getragen werden könne, solle da eine Besprechung finden. Der Vortragende wies noch auf die kräftige Initiative hin, welche die badische Regierung in dieser Richtung ergriffen habe, und erwähnte dann, was das kaiserliche archäologische Institut mit seinen Lehranstalten in Rom und Athen der Art bisher gethan habe und weiter zu thun bemüht sein werde. Er glaubte es als ein günstiges Zeichen für den Fortgang ansehen zu dürfen, dafs hier in Bayern darüber beraten werden könne, wo König Ludwigs I. Schöpfungen als leuchtende Wahrzeichen am Wege stünden, wo bereits der Praeceptor Bavariae die Vereinigung von Philologie und Archäologie personifiziert habe, und wo in der bestehenden Prüfungsordnung ein Fingerzeig für die Bedeutung der Archäologie in der Gymnasiallehrerbildung gegeben sei.

Geheimrat Dr. von Brunn macht sodann unter Hinweis auf die Wichtigkeit, welche beste Anschauungsmittel für die archäologische Seite des Gymnasialunterrichtes besitzen, auf das im Verlage von Friedrich Bruckmann in München unter seiner Mitwirkung erscheinende Werk „Denkmäler griechischer und römischer Skulptur in historischer Anordnung“ aufmerksam. Da dieses Werk aber, welches vollständig ungefähr 500 Tafeln enthalten wird, zu teuer für die Anschaffung der Gymnasien im einzelnen sei, so empfehle sich eine engere Auswahl von ungefähr 100—200 Blättern, welche die Verlagsbuchhandlung bei gröfseren Bestellungen zu ermäfsigten Preisen liefern würde. Redner schlägt die Anschaffung des Werkes für alle deutschen Gymnasien auf Kosten des Reiches vor unter Hinweis auf die schon bestehenden Aufwendungen zu ähnlichen Zwecken, wie für die Ausgrabungen in Olympia und die archäologischen Reichsinstitute in Rom und Athen.

Hierauf beginnt der Geh. Oberschulrat Prof. Dr. Schiller-Giefsen seinen Vortrag über die pädagogische Vorbildung der Gymnasiallehrer.

Der Vortragende legt zunächst die historische Entwickelung der Frage der höheren Lehrerbildung dar; es ergiebt sich, dafs bezüglich dreier Forderungen allgemeine Übereinstimmung besteht: 1) der theoretischen Unterweisung über pädagogische Fragen, 2) der Kenntnisnahme eines vorbildlichen Schulorganismus, 3) eigener wohlgeleiteter Unterrichtsversuche der jungen Lehrer.

Pädagogische Seminarien an den Universitäten können, sofern ihre Leiter zugleich praktisch erfahrene Männer sind, sehr erspriefslich wirken, wenn sie die Fortbildung der Wissenschaft der Erziehung als ihre Hauptaufgabe ansehen; sie werden durch Einrichtung von Seminarien, die mit bestehenden Lehranstalten verbunden werden, nicht entbehrlich, sondern in diesem Falle erst recht notwendig. Denn an ihnen vermag sich die Wissenschaft ohne die hemmenden Nebenrücksichten der Verwaltung frei zu entfalten, und die Praxis der Gymnasial-Seminarien wird ihre Mafsregeln vor dem Forum der Wissenschaft zu rechtfertigen haben. Die oben erwähnten drei Aufgaben werden sich aber zur Zeit nur lösen lassen in der Verbindung von pädagogischen Seminarien mit bestehenden Schulanstalten. In den vor dem J. 1890 in Preufsen bestehenden Seminarien verfolgte man neben der Einführung in den Lehrberuf und in die pädagogische Theorie auch die Absicht, die jungen Lehrer fachwissenschaftlich weiterzubilden; die Folge war, dafs die pädagogische Ausbildung hinter die wissenschaftliche zurücktrat. Die

neueren Seminarien haben die fachwissenschaftliche Ausbildung in der bisherigen Form aufgegeben und suchen ihre Aufgabe darin, die jungen Lehrer anzuleiten, das auf der Universität erworbene Wissen für die Bedürfnisse des Unterrichtes zu ergänzen und zu erweitern. Dies ist nur möglich, wenn neben dem Direktor noch eine gröfsere Anzahl von tüchtigen Lehrern vorhanden ist, welche durch Teilung der Arbeit in stand gesetzt werden, den Fortschritten der Wissenschaft zu folgen. Für diese wissenschaftliche Aufgabe werden besondere Abteilungen (eine altphilologische, neusprachliche, physikalische u. s. w) im Seminar gebildet. In einer für alle Kandidaten verbindlichen Turnabteilung sucht man das Ideal zu verwirklichen, dafs allmählich jeder Ordinarius auch die körperliche Ausbildung seiner Klasse zu übernehmen, ihr Vorbild in körperlicher Frische und Rüstigkeit zu werden vermag.

Die Seminarzeit braucht die Dauer eines Jahres nicht zu überschreiten. Eine Hauptsache aber, um die üblen Wirkungen des isolierten Fachlehrertums zu beseitigen, dem wesentlich die Überbürdung mit Gedächtnisstoff und die Verdrängung der erzieherischen Thätigkeit durch die lediglich Anhäufung von Kenntnissen erstrebende unterrichtliche zur Last fällt, ist die Vereinigung von Kandidaten der sprachlich-historischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung in demselben Seminare. Die Zahl der Mitglieder eines Seminares mufs auf der einen Seite abhängig gemacht werden von der Zahl der Lehrer, die für ihre Anleitung herangezogen werden können, auf der anderen aber von der Frage, ob das Seminar das Probejahr ersetzen oder nur vorbereiten soll. Folgt kein Probejahr der Seminarthätigkeit, so mufs die Zahl der Seminarmitglieder niedriger bemessen werden, weil sonst ein zu grofser Teil des Unterrichtes den Händen der ordentlichen Lehrer entzogen werden müfste. Von den drei den Seminarien zufallenden Aufgaben hat die theoretisch-pädagogische Anleitung die Grundbegriffe der Psychologie und Ethik und die Hauptthatsachen der Geschichte der Pädagogik sicher zu stellen und ihre Anwendung auf die Fragen des Unterrichts und der Erziehung nachzuweisen. Auf dieser Grundlage ist die eigentliche Unterrichts- und Erziehungslehre aufzubauen, wozu auch die Hauptthatsachen der Schulgesetzgebung und der Schulgesundheitslehre gehören. Diese Anleitung fällt in der Hauptsache dem Direktor zu, während in der speziellen Didaktik und Methodik die anleitenden Lehrer den Kandidaten mit Hülfe der unmittelbaren Anschauung und der Gewöhnung den Weg weisen. Das geschieht teils durch Referate über die besten einschlägigen Schriften, teils durch wesentlich induktiv verfahrende Unterredungen, endlich durch kleinere schriftliche und mündliche Ausarbeitungen der Kandidaten, welche die Anwendung des theoretisch Erlernten nachweisen müssen. Zum Nachweise der zwischen theoretischer Einsicht und praktischer Anwendung vollzogenen Verbindung dienen von den Kandidaten zu liefernde, in Seminarien zu beurteilende gröfsere Arbeiten, deren Wahl den Kandidaten freisteht. Aber diese Aufgabe kann nicht gelöst werden ohne eine weitgehende Übereinstimmung der Unterrichts- und der Erziehungsthätigkeiten an der einzelnen Seminaranstalt. Denn diese mufs vorbildliche Zustände in Erziehung und Unterricht den Kandidaten bieten. Damit ist selbstverständlich der Gedanke gänzlich unverträglich, dafs man die Seminarien als eine Last, an der alle tragen müssen, von Zeit zu Zeit von einer Anstalt an die andere verlegen

könne. Denn bis eine Schule auch nur vorbildliche Zustände auf dem Gebiete der Schulgesetzgebung und der Schulgesundheitspflege erreicht, dauert es meist eine Reihe von Jahren. Aber auch gut gewählte Seminarbibliotheken, musterhafte Lehrmittelsammlungen, mustergültige Stundenpläne, richtige Bemessung der Arbeitszeit, Veranstaltungen zur Förderung der leiblichen Frische, des Gemeinsinnes schafft man nicht über Nacht, sondern sie werden mit Mühe in einer Reihe von Jahren erzielt.

Sind schon diese Aufgaben grofs, so verschwinden sie doch neben der wichtigsten von allen, der Erzielung von Einheitlichkeit in Erziehung und Unterricht. Denn sie kann nur aus der Selbstüberwindung aller Beteiligten hervorgehen, wenn sie Wert haben soll. Zwang irgend welcher Art ist verwerflich. Gemeinsame Grundsätze für Zucht und Unterricht, detaillierte Speziallehrpläne, die innere Verbindung der einzelnen Lehrfächer unter einander müssen aus Konferenzen aller Lehrer erwachsen; sie dürfen aber nicht auf dem Papier stehen, sondern sie müssen thatsächlich ins Leben treten; denn ein Anfänger im Lehramte kann nur dann einen klaren Einblick in die Organisation einer Schule erhalten, wenn sie einheitlich ist. Wir müfsten an der Lösung dieser Aufgaben verzweifeln, wenn nicht die bisherige Erfahrung bewiesen hätte, dafs die Einrichtung von Seminarien mit Beteiligung möglichst vieler Lehrer die beste Hülfe für die allmähliche Herbeiführung dieser Einheitlichkeit der Lehr- und Erziehungsarbeit bildet. Freilich müssen sich die Lehrkollegien ganz anders als bisher mit den Ergebnissen der pädagogischen Theorie bekannt machen. — Die praktische Einführung der jungen Lehrer geschieht zuerst am bestem in der Vorschule, weil diese die Aufgaben des Erziehers in einfachster Form bietet, und weil ihr handgreiflicher Stoff am durchsichtigsten für die Methode ist. Sie erfolgt durch die beteiligten Lehrer, welche die Kandidaten mit dem Stoffe, der Behandlung, den litterarischen Hülfsmitteln u. s. w. bekannt machen und sie zur Beobachtung durch vorhergehende und nachfolgende Besprechung anhalten. Gleichzeitig wird in täglichen Seminarsitzungen theoretische Anleitung durch den Direktor im steten Anschlusse an die Beobachtungen im Unterrichte gegeben. Die eigene Thätigkeit der Kandidaten wird vorbereitet durch Musterlektionen der Seminarlehrer und tritt ein in Probelektionen, deren Beurteilung durch die Seminarmitglieder, den anleitenden Lehrer und den Direktor erfolgt. Nach dieser grundlegenden gemeinsamen Thätigkeit werden die Kandidaten ihren eigentlichen Fächern im höheren Unterrichte zugewiesen, die sie selbstunterrichtend auf der unteren und mittleren Stufe in gleicher Weise wie in der Vorschule kennen lernen. Aber die frühere Gemeinsamkeit wird auch dann noch teilweise festgehalten, indem alle Kandidaten in dem Geographieunterrichte festgehalten werden und den Zeichenunterricht eingehend kennen lernen. Auch das theoretische Seminar bleibt allen Kandidaten gemeinsam, und hier bildet namentlich die innere Verknüpfung der einzelnen Lehrfächer das alle vereinigende Band. — Da die Seminarthätigkeit die volle Kraft und das volle Interesse der Kandidaten in Anspruch nehmen mufs, so mufs die Staatsprüfung vor der Aufnahme in das Seminar vollständig abgeschlossen sein. — Freilich wird auch künftig die Persönlichkeit des Erziehers die Hauptsache bleiben, und es ist nicht zu erwarten, dafs in den Seminarien die Kunst geübt werde, nur gute Lehrer zu bilden. Aber wenn nun die bestehenden Schäden des höheren Unter-

richtes, in erster Linie die Überschätzung einseitiger Verstandesbildung, beseitigt werden und eine allseitige Förderung des seelischen Lebens zu ihrem Rechte gelangt, wenn die theoretisch erkannten Wahrheiten in der Praxis des Unterrichtes und der Erziehung mit der Wirkung neugesetzt werden, dafs das Interesse und die Selbstthätigkeit der Schüler erregt und ihre Teilnahme für den Unterricht erzeugt wird, so sind das schon so wertvolle Resultate, dafs jede Anstrengung in dieser Richtung gerechtfertigt erscheint. Sicherlich werden dann auch die Seminarien dazu beitragen, das den höheren Schulen zur Zeit in bedenklichem Grade mangelnde feste pädagogische Bewufstsein zu schaffen, ohne das eine thatsächlich entscheidende Stellung des höheren Lehrerstandes in nationalen Bildungsfragen nicht denkbar ist.

An diesen Vortrag schlofs sich eine kurze Diskussion, geführt von Prof. Dr. Uhlig-Heidelberg und Hofrat Dr. Richter-Jena. Ersterer betont die Notwendigkeit einer materiellen Besserstellung des akademisch gebildeten Lehrerstandes, letzterer wünscht pädagogische Dozenturen an den Universitäten. — Nachdem der Präsident dem Redner für seinen gehaltreichen Vortrag gedankt, verlas er Danktelegramme, welche vom Prinzregenten von Bayern und vom Kaiser von Österreich für die dargebrachten Huldigungen eingetroffen waren.

Schliefslich folgte der Vortrag des Professors Dr. Muncker-München über die Dichtung des Lohengrin. Muncker suchte zuerst die Stellung des „Lohengrin“ innerhalb der dramatischen Entwickelung Richard Wagners zu bestimmen: die Dichtung dieses Werkes bedeutet den letzten Schritt dicht vor dem Ziele auf dem Wege zu dem Wagnerschen Ideal des musikalischen Dramas, das selbst nur eine Neugestaltung des antiken Gesamtkunstwerks, der attischen Tragödie, aus deutschnationalem Geiste und mit den reicheren künstlerischen Mitteln der Gegenwart sein solle. Er untersuchte dann die verschiedenen mittelalterlichen Sagen vom Schwanritter, aus denen Wagner dramatische Motive entlehnte, den sogenannten bayerischen „Lohengrin“ aus dem 13. Jahrhundert, den jüngeren Titurel, die flämischen Volkssagen von den Ahnen Gottfrieds von Bouillon, und zeigte, wie Wagner das, was hier episch breit und in losem Zusammenhange erzählt war, dramatisch zu verdichten und wirkungsvoll äufserlich wie innerlich zu konzentrieren wufste. Seine Hauptquelle war und blieb der bayerische „Lohengrin“, den er zweifellos genau gelesen hatte und auch in manchen Einzelzügen, ja gelegentlich wörtlich benutzte. Die übrigen mittelalterlichen Gedichte kannte er höchstwahrscheinlich nur aus den kurzen Inhaltsangaben, die Görres in seiner Einleitung zu jenem bayerischen „Lohengrin“ (1813) und die Brüder Grimm im zweiten Band ihrer „Deutschen Sagen“ (1818) davon mitteilten. Von neueren Werken lieferte ihm Webers „Euryanthe“ besonders für den Charakter der Ortrud, Marschners „Templer und Jüdin“ für den Gottesgerichtskampf, Immermanns „Merlin“ für die Brautnachtscene einige Züge; der Streit der beiden Frauen vor dem Münster ist dem Nibelungenliede nachgebildet. Diese Nachweise thun aber der Originalität des Dichters Wagner nicht den mindesten Eintrag. Er verfuhr in der Gewinnung seines Stoffes wie alle grofsen Dramatiker der Weltlitteratur. Selbständig baute er die Handlung seines Dramas mit unvergleichlich wirkungsvoller Kunst auf und nötigte dadurch selbst heftige Gegner, wie Alfred Meifsner, zu lautem Lobe; selbständig gestaltete er seine Charaktere aus, vor allem die

tragische Heldin Elsa; selbständig deutete er den Sinn der Sage, in der er ein uralt menschliches Gedicht erblickte, das die Natur der menschlichen Sehnsucht und das Wesen der Liebe ausspreche. Als den Typus des eigentlichen einzigen tragischen Stoffes für die moderne Gegenwart erkannte er den Lohengrin, von dem er sich dem ältesten und herrlichsten Mythus des germanischen Volksstammes, den an tragischer Poesie unerschöpflich reichen Nibelungen, zuwandte.

Der lebhafteste Beifall der Zuhörer lohnte dem Redner, dem der Präsident auch seinerseits Ausdruck verlieh. Damit schlofs die Sitzung.

Donnerstag abends 8 Uhr vereinigte die Teilnehmer ein solennes Kellerfest in dem grofsen Saale des Löwenbräukellers. Schon lange vor 8 Uhr waren die grofsen Räume bis auf den letzten Platz besetzt. Aufser den Mitgliedern waren auch zahlreiche Gäste aus Universitäts- und Studentenkreisen eingeladen. Von den Ministern nahmen Teil der Minister des Äufsern Frhr. v. Crailsheim, des Innern Frhr. v. Feilitzsch und des Kultus Dr. v. Müller. Ferner hatten sich eingefunden Generalintendant Frhr. v. Perfall, Polizeidirektor Frhr. v. Welser, die beiden Bürgermeister, viele Mitglieder der Gemeindekollegien u. a. Die Kapelle des Infanterie-Leibregiments hatte ein auserlesenes Musikprogramm aufgestellt. Nach dem Liede „Gaudeamus igitur" feierte Gymnasialrektor Dr. Arnold, welcher dem Feste präsidierte, in humoristischer Weise das lustige Alter ego der stolzen Monachia, des Münchener Kindl, welches über dem heutigen Abend walte, und schlofs mit einem dankenden Hoch auf die Stadt München und die beiden Gemeindekollegien, deren Munificenz dieses Fest ermöglicht habe. Darauf begrüfste Gymnasiallehrer Wismeyer-München als Münchener Kindl in heiteren, von ihm verfafsten und trefflich gesungenen Strophen die Gäste. Auf die Ansprache des Vorsitzenden erwiderte der zweite Bürgermeister Borscht, indem er in launiger, mit vielem Beifall aufgenommenen Rede aus dem Wappen von München die alte innige Verbindung der feuchtfröhlichen Stadt mit der Wissenschaft nachwies und die Gäste zu einem recht gründlichen Quellenstudium aufforderte. Gymnasialdirektor Schmalz-Tauberbischofsheim feierte den Prof. Wölfflin, welcher zum heutigen Abend einen sehr ansprechenden und zur Wiederholung verlangten Festmarsch komponiert hatte. Im Laufe des Abends folgte eine Reihe aufserordentlich gelungener komischer Vorträge. Die Lanx Satura Philologorum Monacensium, eine Kneipzeitung im Umfang von 20 Seiten, enthielt eine Fülle witziger Leistungen; einzelne Stücke wurden daraus vorgetragen. Den Höhepunkt erreichte die Heiterkeit bei Aufführung einer zwerchfellerschütternden dramatischen Parodie „Dido und Aeneas", sowie bei der Darstellung von sog. Marmorgruppen. Das fröhliche Fest währte denn auch bis lange nach Mitternacht.

Freitag, den 22. Mai, vormittags 10 Uhr wurde die dritte Hauptversammlung eröffnet. Derselben wohnte wiederum Kultusminister Dr. v. Müller, sowie eine grofse Zahl von Mitgliedern bei. Nach einigen geschäftlichen Mitteilungen des Präsidenten hielt Prof. Dr. Theodor Schreiber-Leipzig einen Vortrag über „Die Barockelemente der hellenistischen Kunst". Der Vortragende begann mit einem Hinweis auf die Wichtigkeit der Frage, wann das antike Barock entstanden sei. Nach der gewöhnlichen Auffassung ein Produkt der römischen Kunst, ist es nach Meinung des Redners bereits in der ersten hellenistischen Zeit, in der Epoche Alexanders

des Grofsen und seiner Nachfolger entstanden. Barock ist die letzte Entwickelung oder letzte Stufe der Ausbildung der Renaissance, der Mittelpunkt zwischen Renaissance und der Kunst der Gegenwart, und auch in der Antike Mittelpunkt zwischen der altgriechischen und der römischen Kunst, die Basis der römischen Kultur und Kunst. Sie ist der Ausdruck jener Lebensformen, die mehr demokratisch, mehr bürgerlich waren als die vorausgehende Zeit. Die antike Kunst zeigt dasselbe Streben wie die Kunst der Renaissance, den herrschenden Zeitgeschmack zum Ausdruck zu bringen. Sybel, Geschichte der Kunst, nimmt ein Auswachsen an. Die Neuattiker waren nur Kopisten, dagegen sind in den Diadochenzeiten, besonders in Antiochia neue Ansätze der Kunst zu finden. Am frühesten bildet sich in Alexandria eine neue hellenistische Kunst, die in demselben Verhältnis steht wie das Barock zur Renaissance: die wesentliche Veränderung in den Lebensformen der Lebenscentren hatte auch eine wesentliche Veränderung der dortigen Gebilde griechischer Kunst zur Folge. Solche Bedingungen hat die römische Kaiserzeit nicht. Das antike Barock hat in der vorkaiserlichen Zeit seine wesentliche Ausbildung bekommen. Das Leben an den Diadochenhöfen trägt alle Merkmale des Barockstils. Der hellenistischen Kultur ist leider noch keine Geschichte geschrieben, und doch verdiente sie es. Es giebt für das Auftauchen dieser veränderten Kunstrichtung mehrere Gründe; sie erklärt sich aus den herrschenden Einflüssen der Fürstenhöfe auf die bildende Kunst, ferner aus der sich steigernden Intensität des Privatlebens, die zum Entstehen einer genrehaften, für das Wohnhaus arbeitenden Kunst führt, und endlich aus einer mächtig wachsenden Naturfreude, einem unseren modernen Empfindungen ganz verwandten sentimentalen Interesse an der Schönheit der freien Natur, an dem Wald, an dem Hirten- und Schäferleben. Diese Neigung giebt der Architektur, der Plastik wie der Malerei neue Aufgaben. Kunstcentrum wird besonders Alexandria, nicht Athen. Die Bauten sind Anlagen des Hofkreises, die Kunst wird höfisch, dient der Kunstliebe, der Ruhmsucht des jeweiligen Dynasten. Die Bauleidenschaft ist der hervorstechendste Zweck der grofsen und kleinen Fürsten, die sich nicht in ihren Bauplänen, nur in ihren Mitteln unterschieden. Einen passenden Vergleich giebt die Nachahmung Ludwigs XIV. von Frankreich durch die deutschen Duodezfürsten. Die Baulust kennzeichnen die Anlagen neuer Städte, deren Namen den Erbauer verewigen sollen, wohlberechnet in allen Teilen, in Wasserzuflufs, Schutzanlagen, gegliedert nach künstlerischen Gesetzen, auf malerischen Gesamteindruck hinzielend: so das regelmäfsige Strafsennetz, rechtwinklig sich kreuzende Strafsen, die übrigen parallel; dort finden sich die wichtigsten Gebäude der Stadt, schon von weitem sichtbar. In dieser Weise hellenistische Musteranlagen sind die Städte Alexandria, Antiochia am Orontes, Caesarea Augusta, Gerasa, Philadelphia u. a. Besonders wird das mächtige Serapeion in Alexandria Vorbild vieler anderer Bauten. Es entwickelt sich in dieser Städtebaukunst eine eigenartige Raumpoesie, die darauf ausgeht, in den prächtigen Perspektiven breiter Feststrafsen, den im Hintergrunde auf gewaltigem Unterbau emporragenden Hauptgebäuden, in Gartenanlagen, Hafenbauten u. s. w. malerische Städtebilder zu schaffen. Charakteristisch ist ferner die dem antiken und modernen Barock eigentümliche Materialkünstelei, ein Verwenden kostbarer Stoffe von Edelmetall, Edelsteinen und von Glas und Elfenbein für die Wanddekoration, ebenso wie für die Bildhauerei, die

sich bis zur Anfertigung ganzer Statuen aus Edelsteinen und selbst aus farblosem Krystall verstieg. In den Reliefdarstellungen der hellenistischen Periode, die bestimmt zu datieren sind, zeigt es sich, daſs die Barockelemente schon in der vorkaiserlichen Zeit ausgebildet wurden, d. h. mit der Zeit der Gründung Alexandrias. — Die Einkehr der Kunst in das Volkstum, die Darstellung von Scenen aus dem Alltagsleben, die jetzt erblühende Genremalerei sind ein weiteres Moment der Barockkünste, die freilich auch vereinzelt monumentale Leistungen von der Mächtigkeit des pergamenischen Altarfrieses schaffen kann (das Werk eines wahrhaft genialen antiken Bernini). — Der dritte den Stilumschwung der hellenistischen Kunst wesentlich mitbedingende Hauptfaktor, die immer stärker und allgemeiner werdende Naturfreude, eine romantische Sehnsucht nach Feld und Wald, Freude an Blumen und Bäumen führt in der Dichtung zur Entstehung des Idylls und des Romans, in der bildenden Kunst zur Landschaftsmalerei, zum Reliefbild und einer besonderen Gattung landschaftlicher Rundplastik, welche allerlei Figuren (scherzende Satyren u. a.) zur Gartenausschmückung geschaffen hat. Der wachsende Reichtum des Bürgertums hatte die Einkehr der Kunst in das bürgerliche Leben zur Folge. Frauen treten zum ersten Male thätig hervor, wie Helena, Timons Tochter. Es zeigt sich ein Erwachen der Kunst im Privathause. Daher rühren die Wandmalereien aus dem Gemeinen, dem Alltagsleben, ähnlich dem Barock christlicher Zeit im Genre der Holländer. — Das wichtigste Material für diese geschichtlichen Forschungen, die Reste der am besten und zahlreichsten in Syrien erhaltenen Städtegründungen drohen jetzt unseren Händen zu entschwinden, da infolge der Veränderung der Städte und ihrer Anlagen, der Benutzung der Ruinen zu neuen Häusern und Mauern die groſse Gefahr schneller und radikaler Vernichtung dieser Trümmer besteht, welche bei dem Mangel an Interesse seitens der türkischen Regierung unvermeidlich scheint. Möge es gelingen, noch rechtzeitig soviel von diesem Material für die Wissenschaft zu retten, als möglich ist!

Wie die Versammlung, so zollte auch der Vorsitzende Prof. Dr. v. Christ dem Vortragenden für den anregenden Vortrag lebhaften Dank; auch er gab der Hoffnung Ausdruck, es möge der gegebenen Anregung gelingen, daſs den Barbaren, welche jetzt in diesem herrlichen Lande wohnten, wenigstens die Denkmäler einer groſsen Vergangenheit entrissen und der Wissenschaft und Kunst zugänglich gemacht würden.

Den zweiten Vortrag hielt Prof. Iwan von Müller-Erlangen über Galen als Philologe. Der Vortragende gab zunächst einen kulturhistorischen Überblick über die Regierungsperiode des Kaisers Mark Aurel, über die Richtungen und Gegensätze, welche das geistige Leben in den Kulturländern des Weltreichs unter dem Philosophen auf dem Thron beherrschten und den besonderen Charakter jener Kulturperiode bestimmten. Es war ein eigentümliches, aber erklärbares Zusammentreffen, daſs damals auf drei verschiedenen Gebieten des Wissens Gelehrte auftraten, welche eine mehr als tausendjährige Autorität auf die mittelalterliche Welt und neuere Zeit ausübten: Apollonios Dyskolos und sein Sohn Herodian auf dem Gebiet der griechischen Sprachwissenschaft, Claudius Ptolemaeus auf dem der Astronomie und Geographie, Galen auf dem der medizinischen Wissenschaft, dessen unbedingtes Ansehen erst mit der Entdeckung des Blutumlaufs durch Harweg im 17.

Jahrhundert gebrochen wurde; die Muhamedaner halten sein System noch heute in Ehren. Aber derselbe Mann, der an Vielseitigkeit des Wissens und litterarischer Betriebsamkeit seines Gleichen suchte, verdient auch als Mitarbeiter am Bau der philologischen Wissenschaft in Forschung und Methode von einer Versammlung von Philologen gewürdigt zu werden. Seine philologische Thätigkeit war eine doppelte, eine sprachwissenschaftliche und eine exegetische. Die Werke der ersteren Art hatten den Zweck, die richtige Bedeutung der antik-attischen Wörter gegenüber der mifsbräuchlichen Anwendung derselben festzustellen, dabei aber für die Rechte des Gemeingriechischen im Gebrauche der Gegenwart gegenüber den Bestrebungen, das Altattische zur alleinigen Litteratur- und Konversationssprache der Gebildeten zu machen, mit Entschiedenheit in die Schranken zu treten. Die Kommentare Galens hatten die logischen Schriften des Aristoteles und einiger Peripatetiker, den Timaeus des Plato, insbesondere die Sammlung der unter dem Namen des Hippokrates auf seine Zeit gekommenen Schriften zum Gegenstand. An der Hand der von Galen selbst aufgestellten Grundsätze der Exegese wies der Vortragende nach, in welcher Weise Galen in den noch erhaltenen Kommentaren zu Hippokrates die damals theoretisch geschiedenen Aufgaben der eigentlichen Auslegung und der Beurteilung des Wahrheitsgehaltes der ausgelegten Stellen vereinigte, wie er mit der Exegese Textkritik und höhere Kritik zu verbinden und an die beurteilende Betrachtung der Lehrmeinungen der Koischen Schule und ihres Meisters den Ausbau seines eigenen Systems zu knüpfen wufste. Diese Zwecke hätte er nicht erreichen können, wenn er nicht mit naturwissenschaftlicher Erkenntnis und Forschungsart psychologische Gelehrsamkeit und Methode verbunden hätte. In Galen, schlofs der Vortragende, zeigt sich das unleugbar vorhandene Band zwischen Natur- und Geisteswissenschaft gleichsam verkörpert, und darauf hinzuweisen dürfte gerade in der Gegenwart nicht ungerechtfertigt sein.

Der Vorsitzende dankte dem Redner für den gründlichen, inhaltreichen, echt philologischen Vortrag.

Schliefslich sprach Gymnasialrektor Max Lechner-Nürnberg über Sophokles auf der modernen Bühne. Der Vortragende giebt eine Geschichte der Aufführungen sophokleischer Dichtungen in Deutschland, beginnend 1575 auf der Akademie zu Strafsburg mit dem Aias in griechischer Sprache. Bezeichnend für den Bildungsgrad der Zuschauer ist die Erzählung des Rektors Sturm, das zuschauende Volk habe bei der Aufführung des Stückes Thränen vergossen. Auch später (1587) wurde Aias in der lateinischen Übersetzung des Scaliger aufgeführt, 'ornatus causa' mit verschiedenen dramatischen und lyrischen Zuthaten versehen; ebenso 21 Jahre später (1608) auf dem akademischen Theater mit deutschem Prolog und Epilog. Gleichzeitig erfolgte die deutsche Übersetzung des Aias von M. W. S., wie sich Magister Wolffart Spangenberg bescheiden bezeichnet. Diese Aufführungen waren alle Erzeugnis der Gelehrsamkeit. 1636 übersetzte Opitz die Antigone zum ersten Male ins Deutsche; aber sie wurde nicht aufgeführt. Erst im 18. Jahrhundert erwachte der deutsche Geist mit Lessing, der das deutsche Drama schuf. Zuerst war die nationale Aufgabe zu erfüllen: so entstand Minna von Barnhelm; er war es, der Shakespeare für die deutsche Bühne eroberte. Nach Schillers Räubern dachte wohl niemand mehr an das

antike Drama. Aber Schiller übersetzte selbst Szenen aus Euripides, Goethe schenkte dem deutschen Volke eine Iphigenie. So war das Weimarer Theaterpublikum für das antike Drama vorbereitet; und doch verlief die Aufführung des Euripideischen Ion durch A. W. Schlegel (1802) unglücklich. Einen Goethe schreckte dieser Mifserfolg nicht ab; 1809 (30. Januar) liefs er die Antigone in der freien Übersetzung von Rochlitz (drei Akte, Chor auf beiden Seiten des Theaters) zu Weimar aufführen. Von da an und besonders seit Friedrich Wilhelm IV., der das griechische Drama mit deutschem Gewande förderte, erfolgte eine Reihe von Aufführungen der Antigone, des Ödipus u. s. w. Bühnenkundiger Berater des Königs war L. Tieck, der die Übersetzung Donners empfahl. Mendelssohn und Lachner schrieben zu mehreren der Dramen die Musik. Sie wollten die Brücke schlagen zwischen dem antiken Stück und dem modernen Menschen. Der Eindruck der ersten Aufführung der Antigone mit der Musik Mendelssohns vor dem König (1841) war gewaltig, sodafs bald mehrere Wiederholungen auch in anderen Städten folgten, so in Leipzig 1842. Ödipus auf Kolonos mit der Musik Mendelssohns folgte 1845; König Ödipus wurde zum ersten Male in München durch Dingelstedt mit der Musik Lachners am 28. November 1852 zu Ehren des Geburtstages des Königs Max II. aufgeführt, nachdem die Antigone am gleichen Tage des vorhergehenden Jahres über die Bretter gegangen war. 1866 trat ein neues Stadium durch Aufführung der beiden Ödipus und der Antigone in Wilbrandtscher Übersetzung zuerst in Meiningen ein: Werke, die 1886 in München und 1887 am Burgtheater in Wien grofsartige theatralische Erfolge erzielten. Der Chor in seiner antiken Gestalt ist hier beseitigt, aber der Inhalt ist für das Leben gerettet. Statt des Trimeters fliefst die Rede in geläufigen fünffüfsigen Jamben dahin; auch die Stichomythien sind entfernt, um mehr Natürlichkeit für uns zu gewinnen. Redner schliefst mit dem Wunsche, dafs die heranblühende Jugend sich den reinen und edlen Genüssen, welche ihr solche Aufführungen bieten, mit voller Seele hingeben mögen, um die hinreifsende Wirkung und den unvergleichlichen Zauber griechischer Poesie, für die wir sie auf der Schule zu begeistern bemüht sind, recht lebhaft zu empfinden. Möge mancher Jüngling nach solchen Eindrücken das, was einst Deutschlands Dichterfürst von sich sagte, in etwas veränderten Worten, aber in noch höherem Sinne mit dem Dichter von sich sagen, dafs er die Alten nicht hinter sich liefs, die Schule zu hüten, nein, dafs sie später ihm auch in das Leben gefolgt sind!

Lebhafter Beifall folgte dem Redner, dem auch der Vorsitzende warmen Ausdruck gab. Hiermit schlofs die dritte Hauptversammlung.

Der programmmäfsige Ausflug an den Starnberger See fand an demselben Nachmittage trotz der ungünstigen Witterung unter sehr zahlreicher Beteiligung von Herren und Damen statt und verlief in animiertester Weise, indem sowohl auf dem herrlich gelegenen Tutzinger Keller als auch im Bahnhofhotel Simson lustig unter den Klängen zweier Musikkapellen getanzt wurde. Eine Reihe vom Ausschufs vorbereiteter heiterer Vorträge mufste leider infolge der durch das schlechte Wetter gebotenen Trennung der Gesellschaft unterbleiben. Um 10 Uhr führte ein Extrazug die Teilnehmer nach München zurück.

Die vierte (letzte) Hauptversammlung fand Samstag, den 23. Mai vormittags 10 Uhr unter dem Vorsitz des zweiten Präsidenten, Gymnasialrektors Dr. Arnold-München statt. In die Tagesordnung eintretend sprach zunächst Privatdozent Dr. Rudolf v. Scala-Innsbruck über Isokrates und die Geschichtschreibung.

Der Vortragende geht von der Darstellungsweise der vergangenen Ereignisse durch erzählende Dichtung, Geschichtschreibung und Beredsamkeit aus, weist darauf hin, dafs alle drei Richtungen im Staatsleben versucht haben, die Vergangenheit zur Wiedergabe zu bringen, und stellt an die Spitze der dritten Richtung Isokrates und seine Schule. Isokrates leidet, so thöricht auch seine Rolle gegenüber Platon sein mag, unter der Gröfse seines Gegners, und man überträgt den Eindruck des mangelhaften Dialektikers nur zu leicht auf die gesamte Persönlichkeit. Diese auf philosophischem Gebiete nicht ganz unbewanderte Persönlichkeit — Redner weist die Bekanntschaft mit Philosophen nach —, die auf historischem Gebiete sich zum guten Teil in von Gorgias überkommenen Redewendungen bewegt, erscheint auf politischem Gebiet doch weit bedeutender. Nachdem der Redner die Lage Griechenlands im vierten Jahrhundert in wenigen Strichen skizziert hatte, zeigte er die Stellung des Isokrates als Politiker gegenüber König Philipp von Macedonien. Isokrates' Ratschläge sind von diesem und seinem Sohne Alexander so gern ausgeführt worden, dafs sie fast wie eine Weissagung aus dem Erfolg aussehen. Diese scharf umschriebene Stellung des Isokrates hat auf die nachfolgende Geschichtschreibung so stark gewirkt, dafs sie die Zeitgeschichte des Isokrates auch mit den Augen des Isokrates ansieht. Der Vortragende weist dies an Beispielen aus den Werken seiner Schüler Ephoros und Theopompos und der Alexander-Geschichtschreibung nach, verfolgt die Einwirkung bis auf Polybios, der mit Isokrates den religiösen Rationalismus, den Widerwillen gegen künstlich geschnitzte Staatsgebäude, den Reichtum an sittlich-ethischen Begriffen gemein habe, und streift die Nachwirkung bis in die späte Stoa. Nach einem Hinweis auf die hier noch der Lösung harrenden Fragen schliefst der Redner mit den Worten aus dem letzten Brief des Isokrates, der, kurz vor seinem Tode geschrieben, jegliches Verdienst ablehnt und so mit dem sonst so eitlen Manne aussöhnt.

Dem Danke des Präsidenten für den anregenden Vortrag folgten die Berichte über die Thätigkeit der einzelnen Sektionen.

Der zweite Präsident Dr. Arnold referiert sodann über die Wahl des nächsten Versammlungsortes. Die zu diesem Behufe gebildete Kommission schlägt hierfür Wien vor, und es ist auch bereits ein Telegramm des Bürgermeisters Dr. Prix, welcher sich damit einverstanden erklärt, eingetroffen. — Wien wird hierauf einstimmig gewählt und ebenfalls auf Vorschlag der Kommission als Präsidenten bestimmt: Universitätsprofessor Hofrat Dr. v. Hartel-Wien an Stelle des Universitätsprofessors Hofrates Dr. Schenkl-Wien, welcher die auf ihn gefallene Wahl der Kommission abgelehnt hat, und Regierungsrat Egger von Möllwaldt, Direktor des Theresianischen Gymnasiums in Wien. Die nächste Versammlung soll voraussichtlich im Herbste 1893 stattfinden. — Hofrat Dr. Schenkl-Wien dankt für diese Wahl, bei welcher die Herren offenbar von dem Gedanken geleitet worden seien, die geistige Gemeinschaft zwischen Österreich und Deutschland auf dem Gebiete der Wissenschaft und des Unterrichtes zu pflegen und zu heben. Er

heifse die Versammlung schon jetzt in Wien willkommen und hoffe, dafs sich dieselbe würdig anreihen werde der Münchener, die durch ihren Glanz, ihren wissenschaftlichen Gehalt, durch umsichtige Leitung, die Liebenswürdigkeit und den Frohsinn, der dabei zu Tage getreten, in aller Erinnerung bleiben werde. — Hierauf hielt Rektor Dr. Arnold folgende, mit lebhaftem Beifall aufgenommene Ansprache: „Die Tagesordnung ist nunmehr erschöpft und hiermit auch die vierte Sitzung zu Ende. Da dies aber zugleich die letzte Sitzung unserer Versammlung ist, so übe ich das althergebrachte Recht des zweiten Vorsitzenden aus, vor dem Scheiden noch einige Worte an Sie zu richten. Worte, sage ich, und nicht — wobei Sie ohne Zweifel erleichtert aufatmen werden — nicht eine Rede. Denn für den Schlufs einer Philologenversammlung scheint mir der alte Schulmeisterspruch 'prima lectio brevis sit' umgewandelt werden zu müssen in 'ultima lectio brevissima sit'. Und so gestatten Sie mir denn einen kurzen Rückblick auf den Verlauf unserer Versammlung! Der eine Teil stand unter dem Zeichen des *συμπονεῖν*, der andere unter dem des *συνήδεσθαι*. Unser gemeinsames Arbeiten darf wohl als ein ebenso energisches wie vielseitiges bezeichnet werden. Ein deutscher Dichter brach einmal in den Wehruf aus:

„Wie schmerzt es mich, auf also sand'gen Spuren
Euch immer noch zu sehen, ihr Philologen!"

Ich glaube nicht, dafs er dies heutigen Tages wiederholen würde. Unsere Wissenschaft hat sich dem Einflusse der Zeit nicht entzogen, sie ist in gutem Sinne realistischer geworden, sie greift hinein ins volle Leben, sei es der Vergangenheit, insbesondere des klassischen Altertums, sei es der Gegenwart, und weist uns die Bedingungen, Wesenheiten, Mannigfaltigkeiten und Verschiedenheiten desselben auf. Nach dieser Seite haben sich zumeist die geistvollen und gediegenen Vorträge unserer allgemeinen Sitzungen bewegt. Doch wurde darüber auch die strengwissenschaftliche Detailarbeit nicht hintangesetzt, wofür die ungemein eifrige Thätigkeit der Sektionen zeugt. Denn erfreulicherweise ist zu den von vorn herein in Aussicht genommenen Sektionen nicht nur eine historische hinzugetreten, sondern auch seit 1872, also seit 19 Jahren wieder zum ersten Male eine indogermanische neu begründet worden, sodafs unsere Versammlung mit der stattlichen Anzahl von neun Sektionen auftritt. Es ist wohl eine Aufgabe künftiger Versammlungen, in dieser Hinsicht weitere Arbeitsteilung herbeizuführen. Aber auch auf dem Gebiete der Schule hat unser Kongrefs eine besondere Bedeutung. Es ist, wenn ich nicht irre, das erste Mal, dafs ein Vortrag pädagogischer Natur in einer allgemeinen Sitzung gehalten wurde. Dies ist ebenfalls ein Zeichen der Zeit, welche auch in der Schule die Praxis mit Nachdruck betont. Welche Aufmerksamkeit unserer Thätigkeit in dieser Richtung zugewandt wird, geht aus dem Umstande hervor, dafs das College for the training of teachers in New-York für seine neue Educational Review einen Bericht über dieselbe erbeten hat. Umsomehr haben wir die Pflicht, die deutsche Schule, das deutsche Gymnasium auf seiner Höhe und Eigenart zu erhalten und namentlich dafür zu sorgen, dafs unserer Jugend die echt deutschen Tugenden der Idealität, Gründlichkeit und Arbeitsamkeit erhalten bleiben. Dafs unsere Versammlung hiezu ihren Teil beitragen wird, darf nach manchen Kundgebungen bei derselben als sicher angenommen werden. Was nun das *συνήδεσθαι* anlangt, so wollen wir nur hoffen, dafs Sie so

gern bei uns weilten, als wir Sie bei uns sahen. An gutem Willen, Ihnen Freude zu bereiten, hat es uns nicht gefehlt. Wenn gleichwohl manches nicht so gelungen, wie wir es gewünscht, wenn insbesondere gestern uns Juppiter Pluvius nur allzu günstig gewesen ist, so mögen Sie einesteils Nachsicht mit uns haben, anderenteils bedenken, dafs des Lebens ungemischte Freude auch den Philologenversammlungen nicht zu teil wird". — Nach warmer Dankeserstattung an alle Förderer der Versammlung fährt der Redner fort: „Doch jetzt mufs geschieden sein, und „was wir kaum im Herzen lieb gewannen, die Fremde führt es neidisch uns von dannen". Aber Sie werden uns dadurch nicht entfremdet werden. Die geistigen Bande, die sich zwischen uns gesponnen, sie werden fest und dauernd geknüpft bleiben, und darum geleite ich Sie aus dem Odeion des Isar-Athen mit dem Rufe: *Χαίρετε καὶ μέμνησθε.*"

Oberschulrat Dr. Wendt-Karlsruhe dankte namens der Scheidenden dem Präsidium, den Behörden und der Einwohnerschaft Münchens für das gefundene Entgegenkommen. Der erste Vorsitzende habe in der Eröffnungsrede darauf hingewiesen, dafs die Bedeutung dieser Wanderversammlungen heute eine andere sei als vor mehreren Jahrzehnten. Gerade in der jetzigen Zeit sei aber der Zusammenschlufs aller Gleichgesinnten vielleicht wichtiger als je, und da sei es erhebend und kräftigend gewesen zu sehen, wie in Bayern aus einem einmütigen Geiste von oben herab der Ton angegeben werde, der auch uns stark machen solle. „Überwiegend sind wir freilich hier die Vertreter des Altertums; aber wir wollen nicht blofs wühlen im Moder der Ruinen, sondern jeder von uns soll sich klar vor Augen halten, dafs wir emporstreben zu den höchsten Zielen unserer nationalen Entwickelung. Dafs man das im Auge behält auch auf dem Thron, das mufs für jeden, der hier dessen Zeuge gewesen ist, herzerwärmend gewesen sein, und das kann für die Gesamtentwickelung Deutschlands in einem Augenblicke sehr erfolgreich werden, wo es keineswegs an Stimmen fehlt, die in der That jetzt sich den Anschein geben, als müfste die ganze nationale Entwickelung auf vollständig neue Grundlagen gestellt werden, mit der Vergangenheit völlig gebrochen und nun irgendwie ein ganz neuer Bau aufgeführt werden". In diesem Sinne könne die so eröffnete, in solchem Geiste fortgeführte und geschlossene Versammlung ihren grofsen Segen stiften und, wie es die Philologen-Versammlungen immer gethan haben, beitragen zur nationalen Einigung; denn auch die humanistischen Studien seien von jeher ein festes Band nationaler Einigung gewesen. Das sollen sie bleiben; und wenn das mit ein Ergebnis der diesjährigen Versammlung sein sollte, so wäre dies wohl der schönste Lohn für alle, die sich um ihren Verlauf verdient gemacht haben.

Nach dieser mit allgemeiner Zustimmung begrüfsten Ansprache schliefst der zweite Präsident die Sitzung und damit die 41. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner mit dem Rufe: „Es lebe die 42.!"

(Fortsetzung folgt.)

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. O. Kuttner, Eine neue Religionsphilosophie (D. L. W. E. Rauwenhoffs) und der zweifelhafte Wert der Religionsphilosophie als Wissenschaft. Progr. Gymn. Guesen 1891. 37 S 4.

2. H. Gerlach, Ludwig Richters Leben. Dem deutschen Volke erzählt. Dresden, Otto Brandner, 1891. VIII u. 292 S. 2,25 M. (Bergquell, Erzählungen für das chrisliche Haus, 8. Band.)

3. O. Schulthess, Der Prozefs des C. Rabirius vom Jahre 63 v. Chr. Progr. der thurgauischen Kantonsschule (Frauenfeld, J. Hubers Buchdruckeréi) 1891. 77 S. 4. 2 M.

4. Fr. Holzweifsig, Übungsbuch für den Unterricht im Lateinischen. Kursus der Sexta. Dritte, verbesserte Auflage. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt (O. Goedel), 1891. 194 S. geb. 1,75 M.

5. Th. Arndt, Lateinische Syntax, im Auszuge bearbeitet. Zweite, verbesserte Auflage Leipzig, B. G. Teubner, 1891. 37 S kart. 0,75 M.

6. P. Wesener, Lateinisches Vokabularium etymologisch geordnet und mit besonderer Berücksichtigung der Phraseologie bei Nepos und Cäsar zunächst für Quinta und Quarta zusammengestellt. Dritte Auflage. Leipzig, B. G. Teubuer, 1891. 52 S. 0,60 M.

7. H. Haacke, Wörterbuch zu den Lebensbeschreibungen des Cornelius Nepos. Elfte. verbesserte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. VIII u. 200 S. kl. 8. 1 M; mit dem Text des Nepos 1,20 M.

8. A. Giesecke, De philosophorum veterum quae ad exilium spectant sententiis. Lipsiae in aedibus B. G. Teubneri 1891. VI u. 134 S. 2 M.

9. P. Hartmann, De canone decem oratorum. Diss. Göttingen 1891 Verlag von Dietrich (L. Horstmann). 48 S. gr. 8. 1 M.

10. M. Müller, De Seleuco Homerio. Diss. Göttingen 1891. Verlag von Dietrich (L. Horstmann). 53 S. gr. 8. 1,20 M.

11. A. Mommsen, Über die Zeit der Olympien. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. 102 S. 2,80 M.

12. O. Lyon, Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen. Leipzig, B. G. Teubner. Erster Teil (Sexta bis Tertia). Dritte, vermehrte und verbesserte Auflage. 1891. VIII u. 272 S. 2,40 M. Zweiter Teil (für obere Klassen). Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. 1890. IX u. 292 S. 2,40 M.

13. J. Goldschmidt, Die deutsche Ballade. Progr. Talmud Tora Höhere Bürgerschule Hamburg 1891. 44 S. 4. 0,90 M.

14. L. Böhme, Schillerstudien I. Progr. Gymn. Freiburg i. S. 1891. 32 S. 4.

15. A. Stichert, Nikolaus II. von Werle. Erster Teil. Progr. Gymn. Rostock 1891. 30 S. 4.

16. A. Thoma, Das Drama. Eine gemeinverständliche Darstellung seines Wesens und Baues. Gotha, E. F. Thienemann Hofbuchhandlung, 1891. 45 S. 0,80 M.

17. F. Dönne, Syntaktische Bemerkungen zu Don Juan Manuels Schriften. Progr. Pfeiffersche Erziehungs-Anstalt zu Jena 1891. 24 S 4.

18. Länderkunde von Europa. Herausgegeben unter fachmännischer Mitwirkung von Alfred Kirchhoff. Wien und Prag, F. Tempsky; Leipzig, G. Freytag, 1881. 93 und 94. Lfg. à 0,90 M.

19. R. Leijds, Disputatio historica de ordine rerum olympiade 107 gestarum inprimis de Demosthenis orationis in Midiam temporibus. Groningae apud P. Noordhoff 1891. 88 S. (Doktor-Diss.)

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Der deutsche Abiturientenaufsatz an den neunklassigen Mittelschulen[1]).

Mag man der Ansicht sein, das Deutsche habe künftig den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts auch am Gymnasium zu bilden, oder mag man diese Forderung als unklar und irreleitend bekämpfen, wie soeben noch O. Jaeger auf der Osterversammlung des „Vereins rheinischer Schulmänner“ gethan hat, soviel dürfte selbst von Latinisten ältester und strengster Observanz bereitwillig zugestanden werden, dafs der deutsche Abiturientenaufsatz nicht nur für die realistischen höheren Lehranstalten, sondern auch für die humanistischen Gymnasien die weitaus wichtigste Prüfungsarbeit ist, zumal die lateinische Abhandlung vor kurzem auf dem Altare der Berliner Schulkonferenz ihr Dasein beschlossen hat. In der That, die fremdsprachliche, die mathematische Schlufsleistung zeigt uns in der Hauptsache nur, was der Schüler in dieser oder jener fremden Sprache, in der Mathematik erreicht hat, der deutsche Aufsatz dagegen, insofern er vor allem Übung im Gebrauche der Muttersprache, sowie die Fähigkeit zu methodischer Denkarbeit bekunden soll, also formalen Zwecken dient, fördert seiner begrifflichen Bestimmung nach die Quintessenz dessen, was jener in sämtlichen Unterrichtsfächern, in allen Lehrstunden gelernt hat, zu Tage, erscheint als „Mafsstab seiner menschlichen Entwickelung überhaupt“. Vgl. P. Güfsfeldt, Die Erziehung der deutschen Jugend (Deutsche Rundschau Febr. 1890), dem man insoweit unbedenklich beipflichten kann. — Als Mafsstab seiner Entwickelung — und seiner geistigen Natur, werden wir hinzufügen. Der deutsche Abiturientenaufsatz gestattet uns einerseits einen tiefen Einblick in die individuelle geistige Beanlagung seines Verfassers, besonders in Rücksicht auf Verstand und Einbildungskraft, verrät uns, um es ebenso schlicht wie treffend zu sagen, wes Geistes Kind der Verfasser ist, und belehrt uns anderseits darüber, was der letztere auf Grund dieser Anlagen in

---

[1]) Unter besonderer Berücksichtigung der Ausführungen von F. Bettingen in den N. Jahrb. f. Phil. u. Pädag. 1890 Abt. II Heft 10.

stilistischer und logischer Hinsicht auf der Schule gelernt hat. — Den Stoff nämlich oder den Inhalt, das an sich untrennbare Substrat sowohl des sprachlichen Ausdrucks wie der Denkformen, betrachte ich zwar keineswegs als das „corpus vile“ für rhetorische Experimente, wie sich weiterhin zeigen wird, immerhin aber kommt der stoffliche Gesichtspunkt erst in zweiter Linie in Betracht, wenn der spezifische Wert des deutschen Aufsatzes zu bestimmen ist. Le style c'est l'homme. Dieser Satz dürfte sich den unverstellten Expektorationen des Jünglings gegenüber am allerehesten bewahrheiten. Wenn man aber auch zugeben mufs, dafs der Menschenkenner aus jedem im Gedankenkreise der Prima gelegenen Aufsatze eine Charakteristik des Verfassers herauslesen könne, so liegt es doch auf der Hand, dafs die gröfsere oder geringere Anschaulichkeit des Gesamtbildes sehr wesentlich von der Wahl des Themas abhängig sein wird. Wir fragen also: Welches sind die zweckmäfsigsten Themata für den deutschen Abiturientenaufsatz?, oder mit anderen Worten: Welche Themata geben jedem Abiturienten die denkbar beste Gelegenheit, erstens den Standpunkt der erworbenen stilistischen und logischen Fertigkeit zu bekunden — ich betone, das Können ist hier die Hauptsache, nicht das Wissen —, zweitens die geistige Eigenart zum Ausdruck zu bringen?

Das Thema wäre demnach so zu wählen, dafs der eine in lückenloser Entwickelung, in sorgsamen Begriffsbestimmungen seine starke Seite zeigen, der andere durch passend gewählte Beispiele und Bilder, durch ansprechende Darstellung eines geschichtlichen Vorgangs oder gewandte Paraphrase einer Dichterstelle sich empfehlen kann. Freie Bahn für jede Individualität! Gewisse Regeln und Gesetze sind für alle verbindlich, im übrigen mufs der solide, wenn auch schwerfällige Traber das Ziel ebenso wohl erreichen können wie der feurige, aber zum Durchgehen geneigte Renner. Die „Gangart“ des Lehrers ist für die Beurteilung keineswegs mafsgebend. — Wie steht's denn mit den übrigen Abiturientenarbeiten? Die mathematische z. B. umfafst grundsätzlich alle vier Gebiete der schulmäfsigen Mathematik, die lateinische bringt grammatische Sicherheit ebenso sehr zur Anerkennung wie stilistische Gewandtheit. Hier wie dort verbürgt die Vielseitigkeit der Aufgabe einen wenigstens teilweisen Erfolg der Leistung. Der vielseitigste und kenntnisreichste Examinator ist ja allemal der angenehmste, der einseitige dagegen stellt die schwersten, für manchen unerfüllbare Anforderungen. Einseitigkeit, Parteilichkeit, Ungerechtigkeit aber sind verwandte Begriffe. Somit sind meines Erachtens alle Themata, welche mehr oder minder einseitig der referierenden Gattung oder aber dem genus rationale angehören, Arbeiten, in denen die Disposition im ganzen wie im einzelnen zugleich mit dem Stoffe gegeben ist, desgleichen solche, welche stilistischer

Fähigkeit keinen ausreichenden Spielraum verschaffen, also rein historische und litterarische Abhandlungen, Inhaltsangaben, Vergleiche, Charakteristiken auf der einen Seite, blofse Begriffsbestimmungen auf der andern — für die Schlufsprüfung nicht völlig geeignet. Arbeiten dieser Art müssen selbstverständlich auf der Schule gemacht werden; sie sind an sich ebenso wenig minderwertig, als etwa Homer und Pindar dadurch herabgesetzt werden sollen, dafs man dem Drama in der Hierarchie der poetischen Gattungen den ersten Rang anweist.

Um es gerade heraus zu sagen: Die sogenannten allgemeinen oder philosophischen, unter ihnen besonders die ethisch-dialektischen Themata entsprechen dem Interesse des Abiturientenexamens und gleichzeitig dem der einzelnen Abiturienten besser als alle anderen Themata.

Auf die Angriffe, welche Hiecke, Peter, Alexi, Schrader, Wiese, Wendt u. a. gegen diese Themen gerichtet haben, wird später Bezug genommen werden. Sie beruhen wohl in erster Reihe auf unrichtigen Prämissen, indem sie einerseits bei vielen Lehrern ein nicht eben hohes Mafs von pädagogischem Takt vorauszusetzen scheinen[1]), anderseits die unzureichende Vorbereitung der Aufsätze im Auge haben, die vor Laas fast allgemein üblich war; vgl. unten. So haben denn auch die fraglichen Themata eine ganze Reihe von mehr oder minder entschiedenen Verteidigern gefunden und sind aus der Praxis der Schule keineswegs verdrängt worden, wenn sie auch, und dies mit vollem Rechte, zu Gunsten der litterarischen Themata an Gebiet bedeutend verloren haben. Ganz kürzlich freilich hat F. Bettingen a. a. O. die philosophischen Themata in der bisher üblichen Verwendung von neuem angegriffen. Es sei mir der Bequemlichkeit wegen gestattet, meine weiteren Darlegungen an eine kritische Besprechung dieser Abhandlung anzuknüpfen.

Nachdem Bettingen I) Zweck und Ziel des Primaneraufsatzes im wesentlichen so, wie das oben von uns geschehen ist, bestimmt hat, wirft er die Frage auf: „Welche Art von Aufsatzthemen ist geeignet, die dem deutschen Aufsatz gestellte Aufgabe zu lösen?" und erklärt versuchen zu wollen, „die seit Laas vernachlässigte und wenig weitergeführte so wichtige Frage weiterzuführen". II) wird die vergangene und gegenwärtige Schulpraxis kritisch

[1]) Auf umfassendes Wissen und grofse Gelehrsamkeit (P. Güfsfeldt a. a. O. und C. Schmelzer, s. unten, legen das Hauptgewicht auf ausgedehnte Litteraturkenntnis) kommt es bei dem Lehrer des Deutschen in den oberen Klassen viel weniger an als darauf, dafs er ein sittlich erstarkter Charakter, eine idealer Auffassung zugängliche Persönlichkeit und dazu ein „philosophischer Kopf" ist; vgl. Ad. Lasson, Sint ut sunt (1890) S. 59. Lasson hat in vielen Stücken recht, nur möchte ich gern erfahren, weshalb sein Ideal durchaus „weniger solide als geistreich" und „ein etwas unmethodischer, stutzerhafter Mann" sein mufs.

beleuchtet, d. h. die allgemeinen Themata, nicht minder die litterarisch-ästhetischen werden in aller Form verurteilt. III) wird der Versuch gemacht, „die gesunden Gedanken beider Richtungen zu vermitteln“. — „Reflektierende Themata auf Grund der Lektüre oder der Geschichte sollen sich den Aufgaben mehr referierenden Charakters als höchste Stufe anschliefsen“.

I) „Die seit Laas vernachlässigte und wenig weiter geführte Frage“. Nun, ich sollte meinen, seit den epochemachenden Schriften von E. Laas über den „deutschen Unterricht“ und den „deutschen Aufsatz“ sei keine Frage der Pädagogik eingehender und gründlicher behandelt worden als gerade Ziel und Methode des Aufsatzes in Prima, so eingehend, dafs wesentlich Neues in dieser Richtung kaum gesagt werden kann. Auch Bettingens Vorschlag, der Bearbeitung allgemeiner Themata durch Anschlufs an die Lektüre eine konkrete Grundlage zu geben, ist an und für sich weder praktisch noch theoretisch etwas Neues; vgl. u. a. Zöller in dieser Zeitschr. 1889 S. 72—75. Es kann sich nur noch darum handeln, unter den vielen mehr oder weniger richtigen Ansichten die richtigste herauszufinden und ihr durch überzeugende Beweisführung womöglich allgemeine Geltung zu verschaffen. — Laas hat Schule gemacht. Für Hunderte von Lehrern sind seine Schriften Richtschnur und Kompafs geworden. Nicht dafs er eine bequeme Sammlung von fertigen Dispositionen böte, nein, das eigentümliche Verdienst von Laas besteht darin, dafs er an Stelle der alten formalen Logik die Dialektik, d. h. an Stelle der blofs mechanischen Einteilung die organische Gliederung, die kontinuierliche Entwickelung gesetzt (vgl. Zöller in dieser Zeitschr. 1882 S. 618 ff.) und dafs er, selbst ein Meister der Dialektik, es verstanden hat, den Leser in seine Kunst einzuweihen. Damit ist für die Invention eine Methode geschaffen worden, die darauf ausgeht, alles Willkürliche und Zufällige in der begrifflichen Aufklärung des Themas durch geordneten Fortschritt und kausalen Zusammenhang zu ersetzen, und eben darum jedem Schüler bis zu einem gewissen Grade beigebracht werden kann. Dafs Laas von der hohen Warte der Wissenschaft herab die Ziele hier und da viel zu weit gesteckt hat, wer möchte es leugnen? Den Weg hat er jedenfalls richtig bezeichnet, und wie weit man auf ihm kommen kann und soll, das ergiebt sich mit der Zeit ganz von selbst aus der Praxis. Oder glaubt jemand, es hätten z. B. Themata, wie „Was essen die Leute bei Homer?“ und ähnliche, die auf philologische Statistik hinauslaufen, oder seine litterarhistorischen Themen, die allein schon wegen des übergrofsen Umfangs des behandelten Wissensgebietes unbrauchbar sind, in der Praxis viel Anklang gefunden? Trotz alledem war es ein verdienstliches Unternehmen, die Laassche Theorie in gewissen Punkten teils zu erläutern, teils abzuändern. So ist denn im Laufe der letzten 20 Jahre eine ganze Reihe meist sehr

wertvoller Arbeiten über Ziel und Methode des deutschen Aufsatzes erschienen. Ich nenne der Reihe nach, was mir zur Verfügung steht: Klaucke, Deutsche Aufsätze für Prima (Progr. des Gymn. zu Landsberg a. W. 1879); Lüthgen, Die Aufgabe und Behandlung des deutschen Aufsatzes auf höheren Lehranstalten (Progr. des Gymn. zu Bochum 1879); Deussen, Plan und Gliederung des deutschen Unterrichts (Progr. der Realsch. zu Essen 1881); Vigelius, Der Lehreraufsatz als positive Korrektur der Schüleraufsätze (Progr. des Kgl. Friedrichsgymn. zu Frankfurt a. O. 1881); Leonhard, Der Unterricht im Deutschen (Progr. der städt. Realsch. I. O, bezw. des Realgymn. zu Dortmund 1882 u. 1883); Zöller, Über die Behandlung der deutschen Aufsätze in den oberen Klassen unserer höheren Schulen (in dieser Zeitschr. 1882 S. 593ff.); Zöller, Über die sogenannten allgemeinen Themata im deutschen Aufsatze und ihre Behandlungsweise (ebendas. 1889 S. 65ff.); Bindseil, Zur Methodik des deutschen Unterrichts in der Prima des Gymnasiums (Progr. des Kgl. Mariengymn. in Posen 1883); Ehemann, Der deutsche Aufsatz im Gymnasium (Progr. des Kgl. Gymn. zu Schwäbisch-Hall 1883); Münch, Der deutsche Unterricht am Realgymnasium, seine Eigenart und seine Aufgaben (Progr. des Realgymn. zu Barmen 1886); Schnippel, Zur Dispositionslehre II (Progr. des städt. Realgymn. zu Osterode i. Ostpr. 1888); Bischoff, Beiträge zum Unterricht im Deutschen (Progr. der Kgl. Studienanst. zu Landau 1889); Lehmann, Bemerkungen zum Betrieb des deutschen Unterrichts in Prima (Progr. des Kgl. Kath. Gymn. zu Leobschütz 1890). Dispositionssammlungen (Rinne, Linnig, Zurborg, Apelt, Venn u. s. w.) kommen hier weniger in Betracht.

Die oben näher bezeichneten Arbeiten enthalten teils treffliche Fingerzeige für Invention und Disposition, besonders Klaucke, Vigelius, Zöller, Schnippel, teils verbreiten sie sich über allgemeine Fragen, z. B. Wie hat sich die Schule zu den logischen, ethischen, ästhetischen und litterarhistorischen Themen zu verhalten? Hat der Aufsatz nur formale, oder auch stoffliche Zwecke zu verfolgen? Sind die Stoffe lediglich aus dem deutschen Unterricht zu nehmen oder auch aus den anderen Lehrgebieten der Schule? Es liegt auf der Hand, dafs es sich bei allen diesen Untersuchungen im letzten Grunde um die Ziele des deutschen Aufsatzes überhaupt handelt, und so erklären sich denn bis auf Klaucke und Leonhard (letzterer bespricht wenigstens nur litterarisch-ästhetische Themen) alle die genannten Autoren, die einen mit Vorbehalt, wie Lüthgen, Zöller, Lehmann, die andern unumwunden, wie Bindseil, Münch, Schnippel, für die Verwertung der allgemeinen Themata.

II) Trotzdem hat Bettingen, wie oben bemerkt, eine förmliche Anklageschrift gegen diese vielgeprüften Themata ausgearbeitet. Er schickt voraus, dafs

das einstige Vorwiegen der logisch-metaphysischen Bildung und der Einflufs des Aristoteles, der noch im Anfang dieses Jahrhunderts bis in die neueste Zeit hinein das wissenschaftliche Leben beherrscht habe, für die Wahl der dialektischen Themata bestimmend gewesen sei, ferner dafs der kirchliche Charakter der Schule, der theologische Habitus der früheren Lehrer die Vorliebe für moralische Themata, d. h. für scholastische Begründung der wichtigsten Sätze der Moral erklärlich mache. Des weiteren formuliert er seine Bedenken in 6 Punkten:

1) „Der naturgemäfse Weg der Bildung ist der von lebendiger Anschauung gegebener Dinge zu Begriff, Urteil und Schlufs“ — „Die Schule bildet mit den abstrakten Themen die Schüler in umgekehrter Weise“. Wie man sieht, schwört der Verf. zur Fahne der heute allein mafsgebenden Induktion. Sie ist ihm der naturgemäfse Weg der Bildung, genauer jedweder Erkenntnis, die „Methode alles Wirkens und Schaffens“. Nun, ich werde mich hüten, die Induktion zu verunglimpfen und hier etwa eine erkenntnistheoretische Fehde anzuzetteln. Ich will also zugeben, dafs es eine absolute Apriorität nicht giebt, ich will nicht darauf hinweisen, dafs die syllogistische Deduktion doch wohl in der Lage ist, die Erkenntnis rein vernunftgemäfs zu erweitern, mag auch der Obersatz des Syllogismus auf Empirie beruhen, dafs sich insonderheit die mathematische Erkenntnis aus syllogistischer Verknüpfung ergiebt, mag auch die Herkunft der Fundamentalsätze zweifelhaft sein, dafs endlich die wissenschaftliche Hypothese apriorische Elemente enthalten dürfte (vgl. u. a. Fr. Kern, Lehrst. für den deutschen Unterricht in Prima S. 7), — ich will von alledem absehen und warten, bis die Philosophen von Fach die Frage nach dem Ursprung unserer Begriffe entschieden haben werden; vgl. Bernstein, Die mechanische Theorie des Lebens (Rektoratsrede, Halle 1890, S. 12). Nur eins möchte ich heute schon wissen: Sind die Wege der schulmäfsigen Bildung, d. h. des Unterrichts notwendigerweise dieselben wie die der geistigen Kulturentwickelung der Menschheit? Sollte es nicht erlaubt sein, der Jugend ethische und ästhetische Begriffe, die bisher autoritäre Geltung genossen haben, direkt „einzuimpfen“? Und wenn Bettingen klagt, dafs man einer vom Standpunkte der heutigen Wissenschaft aus doch sehr anfechtbaren Ästhetik „den Charakter der allein richtigen, sozusagen kanonischen Schulästhetik“ gegeben habe, so wird wohl diese „Schulästhetik“ so lange in Kraft bleiben müssen, als die moderne Wissenschaft nicht unbestritten Besseres an die Stelle gesetzt hat. Doch nein, ich glaube sogar, dafs man es jedem Lehrer anheimgeben kann, z. B. nach Mitteilung der Aristotelischen Theorie von der tragischen Schuld — ganz ignoriert kann sie doch auf keinen Fall werden — den Schülern zu sagen, dafs neuere Forscher die sogenannte Schuld des Helden aus der Definition des Tragischen kurzweg gestrichen haben. Ob man

sich für Aristoteles-Lessing entscheidet oder für Bellermann, Fr. Kern, W. Scherer u. s. w., das ist Sache der wissenschaftlichen Überzeugung. Notwendig ist es aber, dafs der Schüler überhaupt etwas von diesen Dingen erfährt. Das gehört doch wahrhaftig zur Aufgabe der höheren Schule.

Aber wir sprachen von der Induktion. Sie kommt für den Aufsatz in erster Reihe als Methode der Anordnung, als Darstellungsform, nicht als Erkenntnisform, als Stoffquelle in Betracht. In der ersteren Bedeutung ist ihr Wert über allen Zweifel erhaben. So wenig Lessing seine Definition von der Fabel gerade auf dem Wege gefunden hat, den er in seiner Abhandlung geht, so gewifs ist die Art der Darstellung der Jugend als unübertreffliches Muster eines mit höchster Anschaulichkeit sich abspielenden Gedankenprozesses ans Herz zu legen. Sehr brauchbar für den Unterricht ist auch die Definition des Wortes „Vorurteil“ bei Laas. Die Behandlung allgemeiner Themata nach Laasscher Methode legt aufserordentlich grofsen Nachdruck auf die expositio argumenti, auf die sprachliche und logische Erklärung derjenigen Begriffe, auf denen das Verständnis des Themas beruht. Die Definition aber ist nichts anderes als das induktive Zusammenfassen einzelner Vorstellungen und Wahrnehmungen. Diese Sokratische Kunst lernt der Primaner schon aus der Lektüre Platos kennen. Am leichtesten ist die Behandlung solcher Sentenzen, die auf ein analytisches Urteil hinauslaufen; vgl. unten. Die blofse Definition des thematischen (nicht des grammatischen) Subjekts oder die des thematischen Prädikats läfst den ganzen Satz als selbstverständlich erscheinen. Im ersteren Falle ersieht der Schüler aus dem Prädikat, was von der Definition des Subjekts zu erwarten steht, wenn der Satz überhaupt richtig ist, und ebenso weifs er, dafs die Einzeldinge, von denen er ausgehen mufs, aus dem Umfange des Subjektsbegriffes zu entnehmen sind. Mit anderen Worten, er sieht Anfang und Ende der gewünschten Induktionsreihe vor sich. Hier ist der Thurm, dort die Pforte dazu. Zu der Plattform aber, die ihm eine klare Aussicht auf die ganze logische Umgebung verspricht, mufs er sich die Treppe selbst bauen, natürlich mit den erforderlichen Absätzen, den „negativen Instanzen“.

Genug davon. Aus dem Gesagten dürfte hervorgehen, dafs gerade die allgemeinen Themata für die geforderte Fertigkeit in induktiver Begriffsbildung, wohl dem dankbarsten und wichtigsten Teile der ganzen Dispositionslehre, die unentbehrliche Handhabe abgeben.

Aber Bettingen erklärt 2), die philosophischen Themata förderten „meist nur eine einseitige und sehr überschätzte Fertigkeit des Geistes im richtigen logischen Schliefsen und Entwickeln“. — „Meist laufe die ganze Sache auf die gewohnte Einteilung: körperlich-geistig, materiell-ideell etc. hinaus. Ein höheres Ziel

der Bildung bestehe aber darin, mit scharf kombinierendem Verstande das Zweckdienliche ausfindig zu machen, konzentriert zu übersehen etc.“ — „Dies Ziel wird durch die abstrakten Themata mit ihren meist vagen Stoffen nicht erreicht“.

Das richtige Schliefsen und Entwickeln kann meines Erachtens gar nicht hoch genug geschätzt werden. Die sogenannte philosophische Propädeutik, der ja in den preufsischen Lehrplänen von 1882 ein hoher Wert beigemessen wird, mufs sich in der Hauptsache an die praktischen Vorübungen zu den Aufsätzen anschliefsen. Das Gedankenmaterial, welches dem Schüler zugänglich gemacht wird, erhält durch den Lehrer von vornherein seine Begrenzung, stellt also unter Umständen ein ziemlich weites, niemals aber vages Gebiet dar. Die „gewohnte Einteilung“, die Partitionen und Divisionen, die übrigens auch für andere als allgemeine Themata in Anwendung kommen, gerade sie giebt dem Schüler die beste Gelegenheit, „unter gegebenen Dingen mit scharf kombinierendem Verstande alle für einen bestimmten Gesichtspunkt in Frage kommenden Faktoren“ ausfindig zu machen, da er sich ja jedesmal fragen mufs: Welche Einteilung ist hier am angemessensten, und mit welchen Modifikationen ist sie anzuwenden? Wenn das Thema lautet: „Mensch sein heifst Kämpfer sein“, wäre es ungeschickt „körperlich-geistig“ disponieren zu wollen. Der Schüler hat herauszufinden, dafs das Körperliche nicht als gleichwertig neben das Geistige zu stellen ist, wenn es auch irgendwie berührt werden wird, dafs vielmehr die Teilung „intellektuell-moralisch“ hier am Platze ist. Weder die eine noch die andere Einteilung hinwiederum wäre für eine Charakteristik z. B. Karls d. Gr. brauchbar, sondern Karl d. Gr. wäre als Staatsmann, Feldherr u. s. w. zu betrachten, worauf erst am Schlufs ein Gesamtbild nach der körperlichen und geistigen Seite zu entwerfen wäre. Also mit einer mechanischen Verwendung der gelernten Schemata kommt der Abiturient nicht gar weit.

3) Die Sentenzen verstehen sich entweder von selbst, fährt Bettingen fort, dann braucht man sie nicht erst zu beweisen, oder sie verstehen sich nicht von selbst, sind im Gegenteil nur halb oder in gewissem Sinne gar nicht richtig, dann soll man sie nicht beweisen lassen; denn der Schüler wird „zu sophistischen Künsten, dialektischen Advokatenkniffen und somit zur Lüge angeleitet, was unpädagogisch wäre“.

Ergo, die Alexandrinische Bibliothek wird verbrannt, wollte sagen, die Sentenzen sind auf alle Fälle unbrauchbar. Ja, wer in aller Welt verlangt denn, dafs unwahre Dinge als wahr bewiesen werden sollen! Das wäre nicht blofs unpädagogisch, sondern himmelschreiend! Der Schüler soll ja unter Umständen untersuchen, ob die These und unter welchen Bedingungen sie wahr oder falsch sei. Wozu sind denn Restriktionen da, wozu die Vorbereitung durch den Lehrer? — Und was die Sentenzen

betrifft, die auf allgemeine Gültigkeit Anspruch machen können, so mufs ich gestehen, dafs ich eine nähere Bezeichnung derselben gewünscht hätte. Trivialitäten sind selbstverständlich zu vermeiden, doch im übrigen erweisen sich Wahrheiten, die uns ganz geläufig erscheinen, häufig für dialektische Behandlung recht geeignet.

4) findet Bettingen, dafs der Gedankenkreis, dem das Thema entnommen sei, meist ganz aufserhalb dessen liege, was der Schüler kenne und was für ihn Interesse habe. Er sei also gezwungen, über Dinge zu reden, von denen er wenig oder nichts verstehe, werde also wieder zur Täuschung angeleitet, da er aus Gedankenarmut zu verbotenen Mitteln greife.

Dieser Anklagepunkt erledigt sich von selbst, wenn die Arbeit in vernünftiger Weise vorbereitet wird. „Verbotene Mittel“ in dem früher üblichen hochnotpeinlichen Sinne giebt es dabei überhaupt nicht; vgl. u. a. Schnippel a. a. O.

5) Die Jugend hat auf dem Gebiete des praktischen Lebens noch keine Erfahrungen gemacht, die sich zu allgemeinen Erfahrungssätzen verwerten lassen. Durch die Behandlung von Moralitäten wird sie also zu Heuchelei und Lüge angeleitet.

So Bettingen. Ich wiederhole, solche Befürchtungen setzen ungeschickte Lehrer, ungeschickt gewählte Themata, ungeschickte Vorbereitung voraus. Wenn die Vorbesprechung die nötigen Gesichtspunkte für Auffassung und Behandlung ergeben hat, ist ein thörichtes Salbadern, ein unwahres Moralisieren ganz und gar ausgeschlossen. Nicht um moralische Gefühle handelt es sich — die soll der Schüler nicht durch Worte, sondern durch die That kundthun —, sondern um rein verstandesmäfsige Erörterung von Sätzen der Ethik als der „praktischen Vernunft“. Mufs einer, der das Wesen der sittlichen Freiheit in der vorgeschriebenen Weise (vgl. unten) feststellen soll, irgendwelche Begeisterung für diese Freiheit an den Tag legen oder mufs sich der „frische“, aber faule Junge, der das Thema „vitae, non scholae discimus“ zu behandeln hat, mit aller Gewalt zu einem Hymnus auf die verhafste Schulbank aufschwingen? Einmal thäte der's und nicht wieder! Der Primaner wird durch die Bearbeitung moralischer Themata nicht zur Unmoral angeleitet, sondern im Gegenteil durch die dialektische Verarbeitung eines ethischen Begriffs, der ihm bis dahin nur in dogmatischer Fassung entgegen getreten ist, wird er, sage ich, indem sich der Lehrer scheinbar nur an seinen Kopf, an seinen gesunden Menschenverstand wendet, unvermerkt sittlich gefördert. Um so sicherer, je mehr der Schein vermieden wird, als sei es auf eine Moralpredigt abgesehen, gerade so, wie der Geschichtslehrer die heutige Sozialdemokratie vielleicht am wirksamsten bekämpft, wenn er sie gar nicht nennt, sondern seine volkswirtschaftlichen Exkurse an die Gracchischen Unruhen oder die Bauernkriege anknüpft, oder wie der eigene Patriotismus

am besten dadurch eingeprägt werden dürfte, dafs unpatriotisches Verhalten bei fremden Völkern und in vergangenen Zeiten gegeifselt wird [1]). — Der scholastische Versuch, Glaubenssätze auch dem Verstande annehmbar zu machen, ist so ganz unsinnig nicht, wie man meistens annimmt, und die Sokratische Identifizierung des Guten und Wahren enthält doch wohl auch viel Richtiges (cf. Carneri, Grundlegung der Ethik, Wien 1881, S. 221: „Wille und Verstand sind Eins und dasselbe“), ebenso wie die Schillersche Verbindung von Ethik und Ästhetik. Der Gebildete hat das Bedürfnis, „von den Vätern ererbte“ und damit zu gleichgültigem und äufserlichem Besitz gewordene Moralsätze auch einmal kritisch zu beleuchten, und freut sich, wenn er wahrnimmt, dafs in diesen Sätzen recht viel menschliche Weisheit steckt; vgl. darüber Bindseil u. a. Solche Untersuchungen zu reproduzieren, dazu ist der 18- oder 20-jährige Primaner reif genug, und dafs es ihm nicht an Interesse fehlt, darf ich auf Grund langjähriger Erfahrung versichern. Meine Ansicht ist also, um alles zusammenzufassen, dafs der deutsche Aufsatz auf der höchsten Stufe neben dem oben erörterten dialektisch-stilistischen, also formalen Ziele gleichzeitig auch einen stofflichen Zweck verfolgen soll, nämlich den, gewisse fundamentale Begriffe der Ethik und Ästhetik durch geistige Erarbeitung („Erwirb es, um es zu besitzen!“) zu gesichertem Besitztum zu machen. Dazu sind eben die allgemeinen Themata, wenigstens, soweit es sich um die Ethik handelt, unentbehrlich. Vortreffliche Bemerkungen darüber finden sich bei Schnippel und besonders bei Münch a. a. O. S. 20. Letzterer verwahrt sich dagegen, als wolle er eine Art von philosophischer Ethik der christlichen gegenüberstellen: „Von dem Standpunkte aus, den die eigene Erwägung zu erreichen vermochte, blicken wir — wie von den vaterländischen Schwarzwaldbergen auf die Glanzregion der Hochalpen — zu der höheren, der höchsten Sphäre hinauf, — — die nur angeschaut und empfunden werden kann“. —

Der 6) und letzte Einwand Bettingens erledigt sich durch das oben Bemerkte von selbst. Die expositio argumenti macht dem normalen Primaner mindestens ebensoviel Freude wie die Analysis einer geometrischen Aufgabe, aufserdem kann der er-

[1]) Soeben fällt mir eine Zeitungsnotiz in die Augen, die mich peinlich überrascht. Darnach ist ein Gymnasial-Primaner von sämtlichen höheren Lehranstalten der preufsischen Monarchie durch ministerielle Verfügung ausgeschlossen worden, „weil er in einem deutschen Aufsatze über die Feier des Sedantages mit voller Absichtlichkeit und Überlegung alles, was dem Deutschen heilig ist, in so unerhörter Weise verunglimpft und geschmäht habe, dafs“ u. s. w. Die rein äufserliche Beschreibung eines patriotischen Festes als Aufsatz etwa der Tertia ist unbedenklich, dagegen durfte das obige Thema in der Prima nach meinem Gefühl nicht gestellt werden. Aber solche Mifsgriffe stehen vereinzelt. Tollatur abusus, maneat usus.

zählende Teil des Aufsatzes gut machen, was der räsonnierende zu wünschen übrig gelassen hat.

Bettingens Bedenken gegen die litterarhistorischen Themata teile ich durchaus. Überhaupt möchte es sich empfehlen, etwa von Obersekunda ab alles, was den Charakter der blofs stofflichen Reproduktion, der nüchternen Inhaltsangabe trägt (etwas anderes ist es mit der subtilen Entwickelung des Gedankenzusammenhangs), von den Fachlehrern der Geschichte oder der alten Sprachen in freien Vorträgen oder schriftlichen Ausarbeitungen erledigen zu lassen. Dafür wäre die Zahl der eigentlichen deutschen Aufsätze von Obersekunda ab auf jährlich 6 Hausarbeiten und 2 Klassenarbeiten zu beschränken.

Die sogenannten ästhetischen Themata endlich, die Bettingen ebenfalls angreift, halte ich, wie schon oben bemerkt, für unentbehrlich. Es wird hier so wenig auf ästhetische Theegesellschaften vorbereitet, wie bei der Behandlung eines Sittenspruches „moralisiert“. Der Schüler hat nicht seine dramaturgischen Ansichten zu entwickeln, sondern die Lessings oder wer es sonst sei. Derlei Themata, die dem Laien stets als aufserordentlich schwierig und gelehrt erscheinen, sind im Gegenteil für die höchste Stufe, insbesondere das Abiturientenexamen, nicht schwer genug. Lautet das Thema z. B.: „Ist Sokrates ein tragischer Charakter?“, so hat der Schüler erstens die Aristotelischen Merkmale für den tragischen Charakter vorzutragen und zweitens zu untersuchen, ob sie bei dem Charakter des Sokrates zutreffend sind. Das Nein, welches sich als Antwort ergiebt, hat doch wahrlich nichts von Überhebung und Unbescheidenheit an sich.

III. Am Schlufs seiner Abhandlung teilt Bettingen 22 „reflektierende Themata auf Grund der Lektüre oder der Geschichte“ mit.

Das erste lautet: „Wo rohe Kräfte sinnlos walten“ u. s. w., nachgewiesen an Homers Schilderung von den Cyklopen und ihrem Lande. Hom. Od. IX.

Einleitung und Schlufs kommen hier nicht in Betracht.

B. Hauptteil.

I. Die Cyklopen und besonders Polyphem besitzen allerdings eine grofse Kraft. Hom. Od. IX 321, 289, 241.

II. Aber diese Kraft ist roh. Sie ist demnach

a) unentwickelt und ungeübt; denn es fehlt ihnen

α) Ackerbau 108, β) Gewerbe; Mangel an guten Wohnungen 114. 400, γ) Schiffahrt 126, Handel und Wandel.

b) Sie hat keine Ziele, in deren Dienst sie sich stellt; denn sie haben

α) keine gesellschaftliche 400. 114, β) keine politische 112, γ) keine religiöse Verbindung 275.

Benehmen des Polyphem gegen die Griechen.

Zunächst möchte ich bezweifeln, dafs sich a) und b) gegenseitig ausschliefsen. Unentwickelt- und Ungeübtsein (a) heifst eben keine Ziele haben (b). Worin besteht denn jede Entwickelung, Übung, Bildung, wenn nicht darin, dafs die Kraft Zielen, vernünftigen Zwecken dienstbar gemacht wird! (Die Anschaulichkeit der Dichtersprache hat das Hauptmerkmal des Rohen in dem Ausdruck „sinnlos walten“, d. h. unvernünftig, ziel- und zwecklos wirken, besonders hervorgehoben.) Es dürfte also korrekter sein zu sagen: II. Diese Kraft ist roh, d. h. unentwickelt, ungeübt, keinem vernünftigen Zweck unterthan. Es fehlt den Cyklopen demnach α, β, γ, also auch δ, ε, ζ, wodurch die primären Wirkungen von den sekundären unterschieden werden.

Doch das ist hier nebensächlich. Der grundsätzliche Tadel, den ich gegen obige Disposition ausspreche, betrifft das Fehlen der eigentlichen Exposition. Das Verhältnis, welches zwischen den Begriffen „Gebilde“ und „rohe Kraft“ obwaltet, mufste systematisch festgestellt werden. Die mit den Schülern gemeinsam vorzunehmende Meditation würde etwa folgenden Gang nehmen können. Man läfst zuerst das thematische Subjekt, dann das thematische Prädikat auffinden und erhält den Sätz: Ein Gebilde ist nimmermehr das Ergebnis roher, d. h. sinnlos wirkender Kräfte. Welche Begriffe werden also als unvereinbar bezeichnet? Rohe, sinnlos wirkende Kraft-Gebilde. Dem Sinnlosen, Unvernünftigen kann blofs gegenübergestellt werden? Das Vernünftige. Der Kraft als Ursache steht gegenüber? Die Wirkung. Also: Vernünftige Wirkungen ergeben sich nimmermehr aus unvernünftig wirkenden Kräften. Oder: Vernünftige Zwecke sind durch zwecklos gebrauchte Mittel nicht zu erreichen.

Jetzt mufs der Schüler herausfinden, dafs sich diese Erklärung mit dem Thema keineswegs deckt. Ein „Gebilde“ ist zwar jedenfalls etwas Vernünftiges, aber nicht so ohne weiteres das Vernünftige schlechthin. Der gefundene Satz wird allerdings den Beweis für die Richtigkeit des thematischen Satzes oder den Obersatz eines Syllogismus I. Fig. bilden, dessen Schlufssatz der thematische Satz ist. Das Subjekt „Gebilde“ ist mithin direkt zu ererklären.. Worauf diese Erklärung hinauslaufen mufs, weifs man bereits, oder, wie ich mich früher ausdrückte, Anfang und Ende der Induktionsreihe liegen deutlich vor Augen. Ich kann nun entweder den Inhalt oder den Umfang des Subjektsbegriffs zerlegen, d. h. definieren oder einteilen. Ganz kurz: 1) Gebilde zu Bild, Bildung, wie Gebirge zu Berg etc. etc. Diese Hauptworte mit der Vorsilbe ge- bedeuten also im allgemeinen, dafs eine Vielheit zu einer gedanklichen Einheit zusammengefafst wird; bilden = formen, gestalten; Bild, Bildung = Form, Gestalt (vgl. ἰδέα = Form, Gestalt, Urbild, Idee. Plato, Aristoteles!). Gebilde also ein vielgestaltiges Ganzes. Was erweckt uns aber die Vorstellung der Einheit in dem Vielfachen? Die Wahrnehmung, dafs

alles auf einen Zweck bezogen wird. Also Gebilde u. s. w. Ein zweckmäfsig angeordnetes Vielerlei setzt aber ein zweckmäfsig handelndes Subjekt voraus. Somit kann man von Naturgebilden (Gegensatz: Kunstgebilde, Kunstwerke) nur insofern sprechen, als die Natur personifiziert werden kann etc. Oder 2) man beginnt mit der Frage: Was nennt man z. B. ein Gebilde? Die Glocke (liegt sehr nahe, wenn das Thema nicht an die Cyklopen, sondern an Schillers Glocke angeschlossen wird; s. unten), die Bildsäule etc. Nach Schillers Glocke auch die vernünftige Staatsform. Also körperliche und geistige Gebilde. Wie kommt z. B. die Bildsäule zu stande? etc. wie oben.

Auch kann man die Reflexion zunächst auf den Prädikatsbegriff lenken. Was heifst roh? Rohe Baumwolle z. B. solche, die noch nicht bearbeitet, roher Mensch solcher, der noch nicht gebildet ist. Wozu? Gebrauchszwecke — Bildungszwecke. Also rohe Kraft? etc.

Alles dies ist Meditation, Invention, Vorbereitung, die verschieden sein wird, je nachdem das Thema in Sekunda oder Prima gestellt ist. Daraus ein dialektisch abgerundetes „Gebilde“ zu formen, ist Sache des Schülers. Näheres unten.

Was war also das Ergebnis unserer Untersuchung? Dafs aus Unvernünftigem nichts Vernünftiges wird, dafs kein wirkliches Ding ohne Zweckursache, keine „Entelechie“ ohne telos denkbar ist. Der Schüler wird anfangs geneigt sein, diese Ausbeute für recht dürftig zu halten. So viel Lärm um eine Kleinigkeit! Darauf könnte man erwidern, die Erkenntnis, dafs die bunte Mannigfaltigkeit der menschlichen Gedanken auf einige wenige Denkgesetze reduziert werden könne, dafs insonderheit das Riesengebäude der Mathematik auf wenigen Grundsätzen sich aufthürme, gerade wie die unendliche Fülle des Körperlichen auf eine verhältnismäfsig ganz geringe Anzahl von Elementen zurückgeführt wird — diese Einsicht habe nichts Ärmliches an sich, sondern sei grofsartig und erhaben. Da ich jedoch der Ansicht bin, dafs die Aufsätze eine Auslese aus dem Reiche des Schönen und Guten bieten sollen, so mufs ich allerdings zugeben, dafs das obige Thema stofflich zu unbedeutend ist, als dafs es für einen regelrechten Aufsatz der oberen Klassen geeignet wäre.

Angesehene Pädagogen haben geglaubt, vor der kritischen Bearbeitung von Dichterworten warnen zu müssen. Erklären, nicht Zerklären, synthetische, nicht analytische Behandlung! Ganz recht, bei jeder Lektüre und besonders der unserer deutschen Meisterwerke ist die harmonische Wirkung auf den Geist des Schülers, der einheitliche Genufs die Hauptsache. Man erklärt, was sonst nicht verstanden werden würde, und hütet sich vor allem Deuteln und Düfteln an einzelnen Worten. Einen Spaziergang durch Wald und Feld, über Berg und Thal macht man nicht, um an jeder Ecke stehen zu bleiben und eine Blume gewissenhaft

zu zerzupfen oder einen Stein zu zerklopfen; in der botanischen Stunde dagegen darf die schönste Blume zerlegt, in der Aufsatzstunde das glänzendste Dichterwort unbarmherzig zergliedert werden. Und wenn das Auge gewöhnt wird, das Mikroskop zu gebrauchen, ist damit gesagt, dafs es ohne Mikroskop, also natürlich, wie andere Augen, gar nicht mehr sehen kann?

Noch ein Wort über die Cyklopen. Die kurzen Mitteilungen, welche Homer über diese ungebildeten Menschen macht, geben doch wohl etwas zu dürftigen Stoff für einen Aufsatz der höchsten Stufe ab. Wäre es nicht viel dankbarer gewesen, die Behandlung an den Fundort, Schillers Glocke, anzuknüpfen? Da haben wir auch gleich zwei ausgiebige Beispiele.

Wenn sich Bettingen entschliefsen wollte, auf die dialektische Bearbeitung des Themas einzugehen, wo dies nötig erscheint, so wäre eine Einigung leicht zu erzielen. Die bestimmte Anknüpfung eines allgemeinen Themas an die Lektüre ist natürlich sehr empfehlenswert, und es genügt wirklich in den meisten Fällen, ein Beispiel ausführlich zu behandeln. Die anderen sind mehr angenehm als notwendig und nur zu skizzieren.

Also mit Bettingen könnte ich mich vielleicht verständigen, nicht so mit Carl Schmelzer. Dieser bekannte Schulmann und Parlamentarier glaubt in seinen sonst sehr beachtenswerten Pädagogischen Aufsätzen „Ein Vorschlag zur Schulreform“ (Leipzig, Voigtländer, 1890) S. 105 ff. die Ziele des deutschen Aufsatzes dergestalt zurückstecken zu müssen, dafs ein einfaches Referat oder die korrekte und ansprechende Beschreibung einer Ferienreise für Prima genügen würde. Mit demselben Rechte könnte man eine gewandte Übertragung aus Caesar und Xenophon als das letzte Ziel des altsprachlichen Unterrichtes betrachten; denn das steht fest, dafs Tacitus und Plato von vielen Primanern mühselig verstanden und ungeschickt übersetzt werden. Aber was heifst denn volles Verständnis und gute Übersetzung? Es ist klar, dafs der Primaner den Caesar besser übersetzen wird als der Tertianer, so gut wie der Lehrer wird er ihn doch nicht übersetzen können. Auffassung und Stil werden doch immer erst nach der Schulzeit, im Laufe der Jahre zu einiger Reife gelangen. Demzufolge mufs sich die Schule überall darauf beschränken, propädeutisch zu wirken, in diesem Sinne aber müssen alle Hauptformen der schriftlichen Darstellung geübt werden, auch die schwierigsten. Wo und wie könnte das später nachgeholt werden?

Die Abiturientenarbeit, welche Schmelzer auf S. 106 als Beispiel für die unzulänglichen Erfolge der bisherigen Praxis anführt, entspricht den Durchschnittsleistungen unserer Primaner ganz und gar nicht. Das Thema lautet in merkwürdig verschrobener Fassung: „Warum schätzt der Grieche den Odysseus hoch?“ Die Disposition: 1) wegen seiner Klugheit und Umsicht; 2) wegen seiner Tapferkeit und Standhaftigkeit. Ebenso nichtssagend sind

die paar Worte, welche die Einleitung vorstellen sollen. Ein Primaneraufsatz über diesen Gegenstand müfste doch notwendigerweise auf die Eigentümlichkeiten des griechischen Volkscharakters eingehen. Odysseus ist so recht Typus und Ideal des schlauen und anstelligen, jederzeit mit zäher Ausdauer den eigenen Vorteil verfolgenden, wenig skrupulösen griechischen Seefahrers und Geschäftsmanns, der alle Meere durchforscht und alle Küsten besiedelt hat. Die Tapferkeit kommt dabei erst in zweiter Reihe in Betracht, charakteristisch ist sie weder für den Odysseus noch für das griechische Volkstum im allgemeinen. Aber der Lehrer hatte sich in diesem Falle nicht vergewissert, ob das Thema auch wirklich im Gesichtskreise des Schülers liege, genauer ob das erforderliche Gedankenmaterial präsent sei. Unter solchen Umständen freilich mufs man selbst eine so armselige Arbeit wie die eben besprochene noch mit Genügend zensieren. Nur behaupte man nicht, dafs es sich hier um eine Durchschnittsleistung des Abiturientenexamens handle.

Apelt — „Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums. Ein historisch-kritischer Versuch.“ Leipzig, Teubner, 1883 — hat festgestellt, dafs im Schuljahr 1878/79 an den preufsischen Gymnasien 2064 litterarische, 888 geschichtliche und 1062 allgemeine Themata in Prima gestellt worden sind. Die allgemeinen Themata verhielten sich also zu den übrigen etwa wie 1 : 3. Man darf annehmen, dafs dies auch heute noch so ist, und dafs das obige Verhältnis auch in den Jahresleistungen einer jeden Anstalt zum Ausdruck kommt. Auf 10 Themen 4 allgemeine, auf 8 — 3 von Ober-Sekunda ab, das kann genügen. — Jedermann weifs, dafs die Arbeiten über allgemeine Themata am allerschwersten vorzubereiten und am mühsamsten zu korrigieren sind. Wenn also die Praxis der Schule allen Anfechtungen zum Trotz an diesen Aufgaben festgehalten hat, so handelt es sich nicht um eine alte süfse Gewohnheit, nicht um rudimentäre Merkmale einer vergangenen Kulturperiode, sondern um die festgegründete Überzeugung von Hunderten von erfahrenen Pädagogen. Der deutsche Schulmann läfst es sich sauer werden, wenn es gilt, jenen Idealismus in den Herzen der Jugend zu entzünden, der den Einzelnen nicht verzagen und nicht verderben läfst, und auf dem die Zukunft unseres Volkes in allererster Reihe beruht.

Allgemeine Themata also für das Abiturientenexamen der Gymnasien sowohl wie der Oberrealschulen der Zukunft! Dann ist beiden Gattungen der Mittelschule in der Hauptsache das gleiche Ziel gesteckt, dann mufs es sich zeigen, welcher Bildungsgang Klarheit des Denkens und Beherrschung der Muttersprache am sichersten gewährleistet, der realistische oder der humanistische.

Soviel von der Wahl des Themas. Wir gehen jetzt zu der Vorbereitung des Abiturientenaufsatzes über.

„Vorbereitung? Die Abiturientenaufsätze sollen vorbereitet werden? Aber mein Gott, zu unserer Zeit gab's keine Vorbereitung!" — so sagte mir neulich einer, der vor zwanzig Jahren die Reifeprüfung bestanden hat — „da hiefs es hic Rhodus, hic salta, zu deutsch: Frifs, Vogel, oder stirb!" — In der That, die meisten Lehrer des Deutschen durfte man damals fragen: „Kann man auch Trauben lesen von den Dornen oder Feigen von den Disteln?" Da dies nicht angeht, war man notgedrungen sehr milde in der sachlichen Beurteilung der Leistung und zog die Grenze des Genügenden ungleich tiefer als dies heutzutage geschieht, geschehen darf. Phrasen, mehr oder minder wohltönende Worte mufsten die fehlenden Begriffe ersetzen. Wer gar nichts zu bieten hatte, sah sich nach unerlaubter Hülfe um, und der Schmuggel blühte wie zur Zeit der Kontinentalsperre.

Verf. hatte als Abiturient das Thema zu bearbeiten: „Welches sind die wesentlichen Eigenschaften des römischen Nationalcharakters?" oder so ähnlich. Nichts leichter als dies, dachten wir und machten uns daran, alle möglichen Eigenschaften, genauer Tugenden der Römer aufzuzählen, Tapferkeit, Vaterlandsliebe u. dergl., und sie mit den üblichen Beispielen in behaglicher Breite zu umkleiden. Doch keiner von den fünf Abiturienten verband einen klaren Begriff mit den Worten „wesentlich" und „Charakter"; keiner war in der Lage, den griechischen Volkscharakter als erwünschte Folie für die Darstellung des römischen zu benützen; nur ein einziger nannte so nebenher auch die constantia, die doch als herrschende Eigenschaft, als Grundzug für das Charakterbild hätte dienen müssen. Die sogenannten Römeroden des Horaz, manches aus den Officien, die Proömien der Tuskulanen, Caesar d. b. G. I 40, 6 u. a. m. waren ja im Laufe der Schulzeit gelesen worden, aber alles dies war niemals in Beziehung zu einander gesetzt, niemals im Zusammenhang betrachtet worden. Und da sollten wir im Drange weniger Stunden einen Bau aufführen, den wir niemals im Grundrifs geschaut hatten, ja zu dem uns selbst das nötigste Rohmaterial fehlte! Wahrlich, viel verlangt! Oder wenig, je nachdem man die Anforderungen ins Auge fafst, die vernünftigerweise hätten gestellt werden müssen, oder die, welche thatsächlich an uns gestellt wurden. Und doch war der Lehrer des Lateinischen ein ausgezeichneter Philologe, der des Deutschen — nebenbei bemerkt, der berühmte Schachmeister Anderssen — einer der geistreichsten und anregendsten Lehrer, die man finden konnte.

Die Forderung der meisten Prüfungsordnungen, das Abituriententhema solle dem Gesichtskreis der Prima entnommen und dem Schüler bekannt sein, ist viel zu allgemein gehalten und darum irreleitend. Besser Frick, der in den „Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts" Dez. 1890. Anl. No. 18, III 1, einen Aufsatz verlangt, dessen „Thema sich eng an die

Arbeit des deutschen Unterrichts der Oberprima anschliefst". Es handelt sich um klare Vorstellungen, um präsente Gedankenverbindungen. Der Lehrer mufs ganz bestimmt wissen, dafs solche vorhanden sind. Sonst gelangt man notwendig zu Durchschnittsleistungen gleich derjenigen, welche Schmelzer geifselte. Dafs man vom Schüler in Hinsicht auf Stoff und Auffassung lediglich Reproduktion verlangen könne, hat u. a. Bonitz (Sitzung d. Preufs. Abg. H. vom 28. Nov. 1877; vgl. Zöller in dieser Zeitschr. 1882 Heft 10) mit aller Entschiedenheit erklärt. „Die Forderung (näml. der Selbständigkeit) kann nicht weiter gehen als dahin, dafs die Reproduktion zu einer individuellen und vollkommen eigentümlichen Form gebracht wird; wenn das erreicht ist, dann will ich auf jeden Schein der Selbständigkeit, welche so hoch gefeiert worden ist, verzichten als auf etwas, was in diese Jahre noch nicht gehört". — Ganz vor kurzem hat R. Lehmann in seinem Werke: „Der deutsche Unterricht, Eine Methodik für höhere Lehranstalten" (Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1890) die Fortschritte, welche die Theorie des deutschen Unterrichts seit den letzten zwanzig Jahren gemacht hat, in übersichtlicher und klarer Weise, dabei mit mafsvoll wägendem Urteil zusammengestellt und so auf diesem Gebiete der Pädagogik m. E. einen vorläufigen Abschlufs geschaffen. Hier heifst es S. 90—91: „Alle Aufsätze sind auf das zu beschränken, was in der Klasse produziert, d. h. in gemeinsamem Nachdenken unter Leitung des Lehrers gefunden ist. In diesem Sinne bleibt der Aufsatz auch auf der obersten Stufe stets auf Reproduktion beschränkt". Schon Laas hatte geradezu verlangt, dafs das Abituriententhema ebenso wie jede andere deutsche Primanerarbeit vorzubereiten sei. Das heifst nach meiner Auffassung: nicht das Thema als solches ist vorzubereiten, sondern das ganze Gedankenfeld, auf dem diese und ähnliche Früchte wachsen sollen, mufs sorgsam bestellt werden. Andernfalls erhalten alle Aufsätze leicht ein so gleichartiges Gepräge, dafs sich der Regierungskommissar veranlafst fühlt, dem betr. Lehrer sein Befremden auszusprechen. Verarbeitungen der Lektüre, z. B. der des Laokoon, müssen den Stempel der Mache an sich tragen; sie beweisen im besten Falle, dafs Lehrer und Schüler in der Bewältigung des Stoffes ihre Schuldigkeit gethan haben. Dasselbe wird in geringerem Grade auch bei der Charakteristik zutreffen — soweit sie kein blofses Nebeneinander von Eigenschaften geben soll —, da ohne Angabe mindestens des Grundzuges eine angemessene Behandlung (vgl. z. B. Mommsens Charakteristik des Caesar. Vortreffliche Ausführungen über die Charakteristik bei R. Lehmann a. a. O. S. 307 ff.) vom Abiturienten nicht verlangt werden kann. Beabsichtigt aber der Lehrer eine beliebige Sentenz zur Bearbeitung zu stellen, die er ohne Zusammenhang mit einem gröfseren Gedankenkomplexe, ja selbst

wohl ohne Anschlufs an die augenblickliche Lektüre inscenieren will, so mufs er ganz ungewöhnliche diplomatische Begabung besitzen, falls es ihm gelingen soll, den Schülern den nötigen Gedankenvorrat ganz unvermerkt mitzuteilen, gewissermafsen zu suggerieren. Wenn jedoch der Lehrer der Spürkraft der Abiturienten einen Riegel vorschieben will und deshalb im letzten Halbjahr nicht 5 oder 6, sondern 20 oder 30 Themen, alle mit der gleichen Liebe, behandelt, so wäre es unbegreiflich, wollte er darauf verzichten, diese 20 oder 30 Themen zu einem einzigen grofsen Gedankenkomplexe, in dessen Mittelpunkte der Mensch steht, zusammenzufassen. Genug, der natürliche Weg der Vorbereitung ist nicht der, das Thema aus einem aphoristischen Unterrichtsbetriebe heraus ad hoc zu präparieren, sondern der, im engsten Anschlufs an den ganzen Unterricht, in erster Reihe an die deutsche Lektüre, nicht minder mit Anknüpfung an die möglicherweise vorhandene innere und äufsere Erfahrung des Schülers gröfsere Gedankenkreise zu behandeln, aus denen dann alle Aufsatzthemen der betr. Kategorie — kourante Münze der litterarischen Sentenz oder eigene Formulierung des Lehrers — ganz von selbst herauswachsen. Diese Themen verhalten sich zu dem durchgenommenen Gedankenkreise, wie sich die Hauptpunkte zum Gefüge einer fortlaufenden Entwickelung überhaupt verhalten. Der betr. Gedankenkomplex wird in jedem Falle das Material für die Darstellung abgeben, die Auswahl aber und Anordnung wird sich nach dem jedesmaligen Thema zu richten haben. Was in dem einen Falle Argument ist, erscheint in dem anderen lediglich für die Einleitung oder den Schlufs als Contrarium geeignet.

Die Aussicht auf ein landschaftliches Bild ist ja verschieden, je nachdem das letztere von dieser oder jener Seite, von einem höher oder tiefer gelegenen Punkte aus betrachtet wird. Dem selbständigen Urteil des Abiturienten bleibt es überlassen, gerade von dem Punkte aus die gewünschte Skizze zu zeichnen, auf den ihn das Thema gestellt hat. Wenn das Thema lautet: „Freiheit ist nur in dem Reich der Träume", so ist der Gesichtspunkt ein anderer, als wenn es heifst: „Der Mensch ist frei geschaffen, ist frei u. s. w." oder gar: „Folgsam fühlt ich immer meine Seele am schönsten frei". Der Begriff der Freiheit gehört offenbar zu denjenigen, die auf der obersten Stufe systematisch zu behandeln sind (ein Verzeichnis bei Münch a. a. O. S. 19). Die vorhandenen, meist sehr bekannten, Dichtersprüche sind zu inventarisieren und in dialektischen Zusammenhang zu bringen. Gerade hier dürfte es leicht sein, das Interesse zu erregen und Apperzeptionsstützen zu finden.

Die Besprechung würde etwa folgende Stationen zu durchlaufen haben:

I. Helden und Sänger der Freiheit. Der Drang der Welt nach bürgerlicher und gesellschaftlicher Freiheit. Was heifst

eigentlich „Freiheit"? („Freiheit ein schönes Wort, wer's recht verstünde!")

II. Freiheit = völlige Unabhängigkeit, Willkür? Karl Moor! Also Freiheit des einen begrenzt durch die Freiheit des anderen und den Zweck des Ganzen. Demnach

III. „Das Gesetz nur kann uns Freiheit geben". — Idcirco legibus omnes servimus, ut liberi esse possimus. Ist das noch Freiheit? Ist dies das „süfse Engelsbild", welches Schenkendorf anruft? Also:

IV. „Freiheit ist nur in dem Reich der Träume". Hat also das indolente Philistertum, der thatenlose Pessimismus Berechtigung?

V. „Des Gesetzes strenge Fessel bindet nur den Sklavensinn u. s. w." — „Der Mensch ist frei geschaffen, ist frei u. s. w." — „Folgsam fühlt' ich immer meine Seele am schönsten frei."

Ergebnis: Also giebt es doch eine Freiheit, die sittliche (geistige) Freiheit, deren Grad in gewisser Hinsicht von dem eigenen Ich abhängig ist: im übrigen die volle Freiheit, wie alle Ideale, im Leben unerreichbar. So hat wohl auch Schiller die oben unter IV. angeführten Worte (aus „Der Antritt des neuen Jahrhunderts") gemeint. Also endgültige Definition etwa:

Freiheit ist die Unterordnung des eigenen Willens unter den (vernünftigen) Willen des (sittlichen, politischen u. s. w.) Gesetzes, die als solche verstandene oder blofs empfundene Identität der eigenen Vernunft mit der allgemeinen Vernunft. Rückblick auf die fortlaufende Vertiefung des Freiheitsbegriffes bei Schiller. — Die Freiheit im christlichen Sinne. —

Ich glaube nicht zu viel zu sagen, wenn ich behaupte, dafs sich alle beliebigen Sentenzen über die Freiheit — aufser den oben angegebenen könnte man noch ein Dutzend anderer zusammentragen; vgl. u. a. Apelt a. a. O. IV. T. — in das oben skizzierte dialektische Schema zwanglos einfügen und somit zu einem einheitlichen, in sich festgeschlossenen Gedankenkreise vereinigen lassen. Und darauf kommt's an.

Noch einmal: Das Thema ist aus dem Vollen und Ganzen zu nehmen und zu bearbeiten; vgl. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik S. 342: „Die Aufsätze sind dem gesamten Unterrichte zu entnehmen, bezw. an die Konzentrationsbegriffe anzuschliefsen". Aus spärlichen und ungleichartigen Flicken ein brauchbares oder gar ansehnliches Gewand zu fertigen, wird selbst

[1]) Geflügelte Worte haben im täglichen Gebrauch bekanntlich neben, genauer statt der eigentlichen, dem Fundort angemessenen Bedeutung zuweilen einen anderen, selbständigen Sinn erhalten, der von dem ursprünglichen sehr wesentlich abweicht. Uns bedeutet der Schillersche Spruch: es giebt überhaupt keine Freiheit, Schiller selbst versetzte sie damit blofs „in des Herzens heilig stille Räume"; vgl. den Bedeutungswechsel des „homo sum, humani nil a me alienum puto" bei Ter. Heaut., Georg Ebers u. a.

der geschickteste Schneidermeister aufser stande sein. dagegen kann man recht wohl vom Lehrling — als Gesellenstück — verlangen. dafs er aus einem ausgiebigen Stücke Zeug ein einfaches Kleid zurechtschneide. Die Gefahr, es zu weit oder zu eng zu machen, liegt immer noch nahe genug. Der Erwachsene, der über einen bestimmten Gegenstand reden oder schreiben will, sammelt das einschlägige Material und verarbeitet es dann mehr oder weniger selbständig zu seinem Zwecke. Soll der Abiturient in 5 oder 6 Stunden Klausur mehr leisten?

Wie man sich auch zu den vielberufenen Formalstufen und der Herbartschen Pädagogik insgesamt stellen mag, die „Lehrproben und Lehrgänge“ enthalten u. a. vortreffliche Beiträge zur Methodik des deutschen Aufsatzes. Frick stellte in den „Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans“ a. a. O. X S. 13 die These auf: „Die wichtigsten Begriffe, die unser ganzes Geistesleben durchziehen, müssen dem Schüler zur Klarheit gebracht werden, insbesondere die wichtigsten ethischen Begriffe“, und H. Meier hat ebend. XI S. 10—42 unter dem Titel: „Der analytische Unterricht und die philosophische Propädeutik. Ein Beitrag zu einer Schulphilosophie“ in so musterhafter Weise dargethan, wie diese Forderung praktisch zu verwirklichen sei, dafs ich mich darauf beschränken kann, die hierhin gehörigen Ausführungen in Erinnerung zu bringen.

1) wird die Lehre vom „Begriff“ im engsten Anschlufs an Platons Laches und Euthyphron, sowie an feststehende mathematische Begriffe entwickelt, wobei die Begriffe Frömmigkeit, Tapferkeit u. a. erörtert werden.

2) wird der Begriff der Schönheit im Anschlufs an Lessings Laokoon gefunden, das Schöne vom Wahren und Guten geschieden.

Am lehrreichsten ist 3) die dialektische Behandlung des Begriffes Ehre. Anknüpfung an Sophokles' Ajax, die Ilias (Achilles), Minna von Barnhelm, Emilia Galotti (Sudermanns „Ehre“ war noch nicht erschienen). Hinblick auf Offiziers- und Studentenehre. a) Was ist Ehre? Drei Definitionen, die sich stufenweise berichtigen. Unterschied zwischen Ehre und Ruhm. b) Wonach wird geurteilt? Definition von Sittlichkeit und Sitte. Division in Standesehre, Familienehre u. s. w. 4te, endgültige Definition der Ehre. c) Sind die Gesetze der Ehre unbedingt oder nicht?

Es liegt auf der Hand, dafs eine ganze Reihe von ethischen Themen im Anschlufs an den eben skizzierten Gedankenkreis ohne Bedenken zur Bearbeitung gestellt werden können. Die Vorbereitung der Aufsätze in dieser Form dürfte auch einer Forderung zur Genüge Rechnung tragen, die der ungenannte Verfasser einer beachtenswerten Broschüre: „Die Mitarbeit der Schule an den nationalen Aufgaben der Gegenwart“ (Berlin, Gärtner, 1890) ausspricht: „Also Erziehung des Gefühlslebens gilt es — —. Denn von dem Leben der Empfindung hängt im letzten Sinne der

Menschenwert, hängt auch die höhere menschliche Tüchtigkeit ab. Hier ist die Quelle aller grofsen, aller selbständigen Willensentschliefsungen. Ja, ohne sie ist überhaupt keine Erziehung des Willens". Freilich, wer hinsichtlich des Willens und der sittlichen Freiheit auf dem Boden des Indeterminismus oder des Fatalismus steht, für den ist die schulmäfsige Entwickelung ethischer Begriffe verlorene Liebesmüh', aber der mufs folgerichtig die Möglichkeit des erziehenden Unterrichts überhaupt in Abrede stellen.

Themen, die sich unmittelbar an eine bestimmte Lektüre anlehnen, kann der erfahrene Lehrer ohne grofse Mühe selbst finden, auch stehen auf diesem Gebiete ganz vorzügliche Wegweiser zu Gebote[1]); dagegen wäre eine Materialiensammlung für die „Schulphilosophie" eine erfreuliche Bereicherung der pädagogischen Hülfsmittel. Für die wichtigsten ethischen Begriffe wäre durch Belegstellen aus den Schulautoren, Religionslehre und Geschichte, ev. durch Hinweisungen auf das Leben der nötige Apparat zu liefern. Welcher Unterschied zwischen einer solchen Quellengeschichte der sittlichen Grundanschauungen der Menschheit oder auch nur dem Versuche dazu und den meisten jener Themen- und Dispositionssammlungen, an denen wir so reich sind! Ich denke u. a. an H. Mensch, „Zweitausend Themen für den deutschen Aufsatz stufenmäfsig geordnet" (Löwenberg i. Schl., Köhler, 1873). Unter den 938 Themen, die für Sekunda vorgeschlagen werden, figurieren z. B.: „Frankreichs Geschichte von 1815 bis jetzt in kürzester Übersicht" — „Brief an einen Schuhmacher (Bestellung oder Abbestellung)" — „Fatum und Vorsehung in Schillers Gedichten" — „Memoiren einer Stecknadel" — „Welches sind die wesentlichen Eigentümlichkeiten der deutschen Sprache?" etc. etc. Welch embarras de richesses!

Aus dieser „Schulphilosophie" würde sich für den Primaner mehr als bisher Anlafs und Möglichkeit ergeben, die Schriftsteller der Alten nach dem höchsten Gesichtspunkte, dem ethischen, zu betrachten und sie damit dem eigenen Denken und Fühlen, dem Herzen nahe zu bringen. Wenn es sich um die Wertschätzung eines Autors handelt, so bleibt doch die letzte und wichtigste Frage immer die: Ist er uns „sympathisch" oder nicht, das heifst im Grunde nichts anderes als: Sind seine sittlichen Grundanschauungen den unsrigen verwandt oder nicht?

Durch die allgemeine Einführung der „Schulphilosophie" würde vielleicht eine gewisse Einheit in die sittlichen Lebensanschauungen der gebildeten Kreise Deutschlands kommen, die

---

[1]) z. B. Leonhard a. a. O., der die Behandlung von Sentenzen zu verschmähen scheint, dagegen treffliche Winke giebt, wie die Lektüre der Dichter in stetig fortschreitender Bereicherung und Vertiefung der einmal gewonnenen Erkenntnis immer fruchtbarer für Geist und Gemüt der Jugend gemacht werden kann.

der Religionsunterricht bisher nicht zu wege gebracht hat. Einheit? Einseitigkeit! wird mancher sagen. Sehr wohl, aber gerade diese Einseitigkeit ist auf praktisch-pädagogischem Gebiete von allerhöchstem Werte, wenn eine nachhaltige Einwirkung auf Gemüt und Willen erreicht werden soll. Die Erziehung z. B. in den katholischen Priesterseminarien und den preufsischen Kadettenhäusern ist sicherlich in gewissem Sinne einseitig, hat aber den Erfolg, dafs den Lebensanschauungen der Zöglinge hier wie dort ein festes Gepräge aufgedrückt wird, das allen Einflüssen der Zeit Widerstand leistet. Worin liegt denn die Stärke aller radikalen und extremen Parteien auf politischem, kirchlichem und wissenschaftlichem Gebiete? Doch nur in der Einseitigkeit; daher auch Einfachheit, Geschlossenheit, Rücksichtslosigkeit ihres Programms. Es wäre bei uns an der Zeit, dafs auch der Idealismus, der Humanismus, wie ihn die gröfsten Denker und Dichter unserer Nation vertreten haben, und damit auch der Patriotismus in reinster Gestalt durch festere Formulierung seiner Grundsätze, durch bessere Propaganda schon auf der Schule, durch schärferen Hinweis auf die geistige und sittliche Verwandtschaft zwischen den edelsten Menschen aller Zeiten, in dem Kampfe gegen Rohheit, Eigennutz und Banausentum neue Kräfte gewönne. Vor allen Dingen mufs die Jugend unbeschadet aller Hochachtung und Bewunderung für das, was die Naturwissenschaften, die Technik, die exakte Forschung in unserer Zeit geleistet haben, immer wieder darauf hingewiesen werden, dafs Plato, Goethe und Kant, dafs vor allem das Christentum tausendmal gröfsere Verdienste um die Menschheit sich erworben hat als alle Entdecker und Erfinder der Neuzeit zusammengenommen.

Noch drei Worte zum eigentlichen Thema. „Ideale werden überhaupt aufgestellt, um nicht verwirklicht zu werden“, las ich neulich bei einem der angesehensten Pädagogen unserer Tage. Nun wohl, ich beuge mich dieser Wahrheit und gebe zu, dafs in der Praxis Umstände eintreten können, welche die Wahl eines anderen als eines ethischen Abituriententhemas wenn nicht rechtfertigen, so doch als verzeihliche Sünde erscheinen lassen. Und so würde ich vollauf zufrieden sein, wenn mir der Leser zweierlei zugestehen wollte: 1) dafs die oben empfohlene dialektisch-litterarische Erörterung ethischer Begriffe mit dem anrüchigen Geschäfte des „Moralisierens“ ganz und gar nichts zu thun hat, und 2) dafs die ethischen Abituriententhemata in natürlicher Konsequenz des Grundsatzes vom erziehenden Unterricht für gewöhnlich allen anderen vorzuziehen sind.

Dortmund. Paul Geyer.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

1) v. **Kerschensteiner, Reform des bayerischen Mittelschulwesens vom ärztlichen Standpunkte aus.** München, Lehmann, 1891. 24 S. gr. 8. 1 M.

Es sind durchweg fesselnde Ansichten, die ein hochgestellter und in der Schulaufsichtsbehörde zur Mitwirkung berufener bayerischer Arzt in zusammenhängender Rede hier vorträgt. Beziehen sich dieselben auch nur auf bayerische Verhältnisse, so verdienen sie doch um ihrer inneren Gediegenheit und ihres maſsvollen Charakters willen allgemeiner beachtet zu werden. Zwar verlangt der Verf., was manchem zuerst wie eine überspannte Forderung vorkommen dürfte, daſs nicht nur die naturnotwendigen Bedürfnisse der Schule, sondern auch das Erziehungswerk selbst mit seinen mannigfachen innigen Beziehungen zum körperlichen, geistigen und sittlichen Leben der Jugend nicht mehr ohne ärztlichen Beirat beraten werden solle, aber er ist sich doch wohl bewuſst, daſs es eine gewisse Grenze für Reformvorschläge auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege giebt, welche an dem Punkte liegt, wo die Durchführbarkeit hygienischer Maſsnahmen noch ohne Gefährdung der Unterrichtsziele und Unterrichtszwecke möglich ist.

Die einzelnen Ratschläge, welche erteilt, erläutert und begründet werden, brauche ich nicht anzuführen; sie sind auch in anderen Schriften gegeben und vielfach bereits verwirklicht worden. Aber als besonders ansprechend möchte ich noch die Stellen bezeichnen, an denen von dem Segen einer maſsvoll betriebenen häuslichen Arbeit und der richtig geleiteten Exkursionen, sowie andererseits von dem schädlichen Einfluſs des Hausarrestes, der thörichten Strafwut überhaupt und der Nachprüfungen die Rede ist.

2) **Chr. Wirth, 36 Gründe gegen das deutsch-fremdsprachliche Übersetzen an humanistischen Gymnasien.** Berlin, Bibliographisches Institut, 1891. 54 S. 8.

Der formale Betrieb der fremden Sprachen besitzt die Herrschaft, die er früher in den Schulen behauptete, schon längst

nicht mehr; er hat sich eine Änderung, eine Einschränkung nach der anderen gefallen lassen müssen. Was er verloren, ist der Litteraturkenntnis zu gute gekommen; die Schriften kennen zu lernen, ihren Inhalt zu verstehen, ihren Geist zu erfassen und so die Seelen mit Kenntnissen, Anschauungen und sittlichen Antrieben zu bereichern, das ist das Ziel, dem unsere Zeit mehr und mehr zustrebt. Kein Einsichtiger wird leugnen, dafs dies einen wesentlichen Fortschritt der Pädagogik bedeutet; sie ist vom Äufseren zum Innern, von der Schale zum Kern vorgedrungen; sie beschäftigt nicht mehr einseitig Verstand und Gedächtnis, sondern setzt alle Kräfte des Geistes in Thätigkeit und erweckt vielseitiges und tiefgehendes Interesse.

Aber so sehr sie den Unterricht in der Grammatik einschränkt, und so sorgfältig sie darauf bedacht ist, durch Anlehnung der schriftlichen Übungen an den Lehrstoff aller Überbürdung vorzubeugen, ganz abgeschafft hat sie die mündlichen und schriftlichen Übersetzungen aus dem Deutschen in fremde Sprachen doch nicht; diese Forderung wird erst in unseren Tagen erhoben, und zwar von niemand mit mehr Eifer, Kraft und Geschick als von dem Verfasser obiger „36 Gründe gegen das deutsch-fremdsprachliche Übersetzen an humanistischen Gymnasien".

36 Gründe sind etwas viel; weniger wäre auch hier mehr; denn ein durchschlagender Beweis wiegt schwerer als viele halbe zusammen. Die Gründe letzterer Art, die zahlreich vertreten sind, darf ich daher übergehen. Ich rechne dahin alles, was mit der Sache als solcher nicht unmittelbar etwas zu thun hat, sondern andere Zwecke ins Auge fafst; so wenn der Wegfall der deutsch-fremdsprachlichen Übungen deswegen gefordert wird, damit keine Vermehrung der französischen Wochenstunden notwendig und für das Englische und die Naturwissenschaften Platz gewonnen, oder weil in der besseren Gesellschaft jene Kunst nicht gefordert, im späteren Leben fast gar nicht angewendet wird, oder weil dann die Überbürdung wegfällt, das Handwerkszeug der Schüler sich vereinfacht, die für den Kampf ums Dasein so nötige Kraft nicht vergeudet wird u. a. m. Noch bedenklicher ist es, wenn der Verf. von den Übersetzungen aus dem Deutschen in fremde, besonders neuere Sprachen darum eine Schwächung des ohnehin schwächlichen deutschen Nationalbewufstseins fürchtet, weil sie zur Nachahmung ausländischer Denkweise und Sinnesart zwängen. Müfste dann nicht die Lektüre der Klassiker, die den fremden Geist in all seinem berückenden Zauber vorführt, erst recht gefährlich werden? Und diese Lektüre wird vom Verf. auf das wärmste empfohlen! Andere Einwürfe wie die, dafs die deutsch-fremdsprachlichen Übungsbücher vielfach durch läppischen Gedankeninhalt und schlechtes, verschrobenes Deutsch schadeten, dafs jenes Übersetzen den Schüler daran gewöhne, die Gedanken aus der guten deutschen Sprachform in eine schlechtere fremd-

sprachliche zu bringen, dafs es den Ideen des Wahren, Guten und Schönen vielfach zuwiderlaufe und so die ideale Geistesrichtung schädige, anstatt sie zu fördern, zur Seichtigkeit des Denkens und zu hohlem Phrasenmachen führe: diese und ähnliche Einwürfe treffen das Zerrbild jenes Betriebes, nicht ihn selber, und können nur dazu antreiben, ihn noch mehr als schon geschehen ist, zu vervollkommnen, nicht aber ihn aufzuheben.

Doch das sind auch wohl in den Augen des Verfassers keine triftigen Gründe; er hat aber auch solche beigebracht, die der Beachtung in hohem Grade wert sind, wenn sie auch schwerlich viele Leser überzeugen werden. Er meint, die durch das Übersetzen ins Lateinische und Griechische erzielte formale Schulung des Denkens sei wohl früher am Platze gewesen, so lange es nicht andere die Denkkraft schärfende Lehrgegenstände gegeben habe; jetzt dürfe sich das Gymnasium jenen Luxus nicht mehr gestatten. Überdies sei es die Aufgabe unserer Schulen, die fremden Sprachen verstehen, nicht aber, sie gebrauchen zu lehren. Dies sei auch ganz unmöglich; in wirrem Durcheinander würden grammatisch-stilistische Vorschriften eingeübt, woraus niemals ein wirkliches Latein oder dergl. erwachsen könne. Damit sage er nicht, dafs keine Grammatik mehr getrieben werden solle, sondern nur lateinisch-deutsche, griechisch-deutsche, französisch-deutsche, englisch-deutsche sei zu betreiben, nicht umgekehrt. Gleichwie ein lateinisch-deutsches und ein deutsch-lateinisches Lexikon zwei grundverschiedene Dinge seien, so unterschieden sich auch die lateinisch-deutsche und die deutsch-lateinische Grammatik, und es seien ganz verschiedene Vorstellungen nötig, wenn man sich merken wolle, dafs *mensa* der Tisch und der Tisch *mensa* heifse. Würden nun, was unschwer durchzuführen sei, die Schulgrammatiken zu wirklich lateinischen, griechischen u. s. w. umgearbeitet, so falle eine Menge Ballast fort, dieselben hörten auf, eine störende Zwitterstellung einzunehmen, und würden dann das Verständnis der Lektüre, worauf doch alles ankomme, wesentlich fördern helfen.

Das sind ja herrliche Aussichten; ob ihre Verwirklichung möglich ist?

Zunächst denkt der Verf. von der formalbildenden Kraft der fremden Sprachen, namentlich der lateinischen, viel zu gering. Der Betrieb derselben stellt hohe Anforderungen an das Gedächtnis, noch höhere aber an das Denkvermögen; wer sich ernstlich mit der „immanenten Logik“ beschäftigt, wird logisch gebildet für das ganze Leben und alle möglichen Berufsarten. Wenn ein so fest gefügter, in sich geschlossener und scharf gegliederter Bau, wie es die lateinische Sprache ist, zu scharfem Aufmerken, energischem Denken und genauem Verknüpfen nicht anhält, dann weifs ich nicht, was die Denkkraft entwickeln könnte. Gerade

darum, weil die alten Sprachen unserer Muttersprache so fern stehen, ermöglichen oder vielmehr bewirken sie den Vergleich, den Übergang vom Einzelnen zum Ganzen und vom Ganzen zum Einzelnen, und zwingen so den Geist mit unerbittlicher Strenge, folgerichtig zu denken.

Der Verf. wird einwenden, all das gelte von seiner Behandlung der Sprachen auch. Ich bin anderer Meinung. Ein wirklicher Vergleich zweier Sprachen, d. h. ein solcher, der das Wesen oder doch die hauptsächlichsten Züge beider erschliefst, ist unmöglich, wenn ich mir immer nur vergegenwärtige, wie die erste durch die zweite, und nicht auch, wie die zweite durch die erste wiedergegeben wird. Das Charakteristische, das Eigenartige, das, was die besondere Natur, Art und Farbe des fremden Satzes ausmacht, mufs ich erkannt haben, wenn ich ihn richtig auffassen und wiedergeben will. Das lerne ich aber nur durch Gegenüberstellung des Deutschen, durch Vergleichung mit dem Deutschen, durch Verwandlung des Deutschen in das Fremde. Erst wenn ich den Versuch mache, das, was ich deutsch gedacht habe, in die fremde Form zu giefsen, erst dann habe ich ein Auge für diese fremde Form, erst dann bemerke ich ihre Besonderheiten im Ausdruck wie im Satzbau, erst dann lerne ich alle sprachlichen Erscheinungen besser kennen und besser würdigen. Nur was man häufig anwendet, beherrscht man mit Sicherheit, nur was man nachahmend sich deutlich vorstellt, erkennt man in seinem inneren Gefüge. Fertige Lateinschreiber will kein verständiger Mann mehr heranbilden; den Unfug, der früher mit den Skripten und Exercitien getrieben worden ist und vielfach jetzt noch getrieben wird, verwerfen wir mit dem Verf. unbedingt; aber ein bescheidenes Mafs von Übersetzungen in fremde Sprachen mufs beibehalten werden, damit das Lesen der Schriftsteller nicht in Oberflächlichkeit ausarte, sondern zu genauem Verständnis führe. Vertiefung in die Schriftsteller und eine Behandlung derselben, bei der ihr hoher Ideengehalt ausgeschöpft und gleichzeitig die Muttersprache geübt und gepflegt wird, die wollen wir auch, aber wir meinen, dafs nicht sein Weg, sondern der unsere zum Ziele führt. Wenn Wirth den Beweis erbringen könnte, dafs Leute, die nach seiner Methode unterrichtet werden, eben so gut übersetzen lernen wie die anderen, so liefse sich mit ihm reden; aber der Beweis dürfte ihm schwer werden. Bis jetzt hat man immer gefunden, dafs das Schriftstellerverständnis derer, die mit grammatisch-stilistischen Übungen nicht behelligt worden sind, ein recht mangelhaftes gewesen ist.

Wenn ich auch nicht umhin kann, die Vorschläge des Verf.s zurückzuweisen, so kann ich doch seine Schrift als gehaltreich und sehr lesenswert bezeichnen. Es ist ein warmer Freund des klassischen Altertums, der aus ihr redet, dazu ein denkender und bei aller Entschiedenheit doch mafsvoll urteilender Mann. Denn

nachdem er die Stellung der deutsch-fremdsprachlichen Übersetzungen mit 36 Gründen erschüttert hat oder doch erschüttert zu haben glaubt, erklärt er, was man ihm hoch anrechnen mufs, dafs er durchaus keiner plötzlichen, sondern nur einer allmählichen Änderung des bisherigen Verfahrens das Wort rede. Solche Besonnenheit thut in der Zeit des Sturms und Dranges wohl.

Stettin. Christian Muff.

Carl Endemann, Ein Blick in das Leben und ein Blick in die Schule. Gedanken zur Schulfrage. Hannover, Verlag von Carl Meyer (G. Prior), 1891. 24 S. 8. 0,40 M.

Der Verf. will „die Frage der Schulreform vor allem mit Rücksicht darauf behandeln, dafs die Schule mehr als bisher als Erziehungsanstalt betrachtet werden soll“.

Wenn man eine dauernde Heilung der Schäden herbeiführen will, so mufs man ihre Wurzeln aufzufinden und von Grund aus auszurotten suchen. Für einen solchen Grundschaden hält der Verf. den Rückgang des religiösen Lebens, der auch auf das Gefühlsleben des Volkes sehr nachteiligen Einflufs geübt hat. Aber noch ist Rettung möglich, wenn sich Kirche und Laien verbinden und die weit verbreitete Gleichgültigkeit gegen alles Kirchliche und Religiöse bekämpfen. „Auch demjenigen, welcher auf Grund ernsten geistigen Ringens zu anderen Überzeugungen gelangt, reichen wir über die trennende Kluft voll Achtung die Hand, aber mit Unablässigkeit und rücksichtsloser Schärfe gilt es den Kampf zu führen gegen die Gleichgültigkeit, den Indifferentismus“. Der Verf. hat unzweifelhaft recht in seiner Hochschätzung des religiösen Lebens für das gesamte Volksleben; aber unklar bleibt, wie er sich diesen Kampf, den er fordert, eigentlich denkt. Wäre diese Frage so einfach zu lösen, so würde sie längst nicht mehr vorhanden sein. Einen weiteren schweren Schaden erkennt er in den Zuständen des Familienlebens; was er hierüber sagt, ist richtig, aber es ist längst bekannt und wird auch längst bekämpft; mit welchem Erfolge, zeigt einfach die Thatsache, dafs er die stets empfohlenen Mittel von neuem empfiehlt.

Auf die Schule wirken selbstverständlich diese Verhältnisse zurück. Sie ist vielfach besser als früher; aber viel zu sehr tritt heute die Verstandesbildung hervor, die Gemüts-, Willens- und Charakterbildung zurück. Daran tragen die zu grofsen Schulen, die zu vollen Klassen, das Berechtigungswesen, der häufige Lehrerwechsel einen grofsen Teil der Schuld; aber von gröfserer Wichtigkeit sind der ungünstige Einflufs der Verhältnisse in Religion und Familie, die mifsliche Stellung des Lehrerstandes im öffentlichen Leben, das fast gänzliche Fehlen eines Zusammenwirkens von Haus und Schule. Was der Verf. in weiterer Ausführung dieser Anschauungen sagt, kommt aus warmem und

wohlmeinendem Herzen, und wenn es auch gar nichts Neues enthält, so ist es doch nicht überflüssig, dieselben Dinge immer wieder zu fordern, da sie immer wieder unterlassen und vergessen werden.

Giefsen. Herman Schiller.

Lateinische Schulgrammatik von Paul Harre. 1. Teil. Lateinische Formenlehre. 3. Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1891. VIII, 118 u. XXV S. 8. 1,20 M.

Die 2. Auflage der Formenlehre von Harre ist vom Unterzeichneten in dieser Ztschr. 1886 S. 280 ff. angezeigt. Das durchaus brauchbare und sorgfältige Buch hat mehrfach Eingang gefunden, wie das Erscheinen der 3. Auflage beweist. Wahrscheinlich würde es noch öfter eingeführt sein, wenn es nicht verhältnismäfsig umfänglich wäre. Da man aber bei den lat. Schulgrammatiken neuerdings die Kürze weniger in den Vordergrund der nötigen Eigenschaften zu stellen beginnt, dürfte Harres Grammatik auch eine raschere Auflagenfolge erleben.

Die neue Bearbeitung hat mannigfache Änderungen hervorgerufen. Deshalb ist es für die Freunde des Buches eine Beruhigung, wenn der Verf. in der Einleitung hofft, dafs „einschneidende und störende Veränderungen in Zukunft werden unterbleiben können“. Man wird diese Hoffnung teilen dürfen. Hinzugekommen sind in der 3. Auflage ziemlich ausgedehnte Abschnitte aus der Wortbildung und Formenentwickelung auf sprachwissenschaftlicher Grundlage, die als „gelegentlich zu besprechende“ mit einem Sternchen versehen sind. Die Anordnung ist vielfach geändert, u. a. sind die Bemerkungen aus der Wortkunde und Stilistik, die in der 2. Auflage teils unter dem Strich standen, teils ganz fehlten, in die Paragraphen hineingezogen, so dafs mancher vier und mehr Anmerkungen hat. Man darf in diesen Zusätzen einen wesentlichen Vorzug des Buches erblicken, weil die einzelne Form durch die Angabe ihrer Verwendung in den Augen des Schülers gleichsam Leben bekommt. Freilich ist in diesem Punkte Beschränkung auf das Nötigste und Schlagendste besonders wünschenswert. Der Verf. hat diesmal auch eine Abgrenzung des Stoffes nach Klassenpensen vorgenommen, die von dem praktischen Geschick desselben zeugt. Die Termini sind in weitem Umfange verdeutscht. Der Anhang soll bis auf die Elemente der Syntax (für V berechnet) künftighin in den zweiten Teil der Grammatik aufgenommen werden, dessen Neubearbeitung bald zu erwarten steht. In diesem fände wohl auch der Abschnitt über die Wortbildungslehre seinen passenden Platz, und die durch Abscheidung der genannten Kapitel bewirkte Entlastung des ersten Teiles, der doch in erster Linie für die Unterklassen bestimmt ist, erscheint in der That wünschenswert. Der Druck ist sehr sorgfältig und übersichtlich, Versehen sind sehr selten. § 6 Anm. 4 schlage ich

vor: „Vor qu bleibt besser m: tamquam"; ebenda Anm. 6: „Dissimilation heifst die Vermeidung der unm. Aufeinanderfolge" u. s. w.; *equōs* ist aber dafür kein Beispiel, weil es die ältere regelrechte Form ist, wohl aber *ecus. caeruleus* weist keine unm. Aufeinanderfolge des *l* auf, und *veneficus* ist doch keine Dissimilation. — Alles in allem ist das schon früher treffliche Buch in der neuen Gestalt noch wertvoller geworden und wird sich neue Freunde zu den alten gewinnen.

Nienburg a. Weser. F. Fügner.

M. A. Seyffert und W. Fries, Lateinische Elementar-Grammatik bearbeitet nach der Grammatik von Ellendt-Seyffert. Fünfte verbesserte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1891. 72 S. 0,60 M.

Die Verfasser sind ihrem seit der 3. Auflage befolgten Grundsatze, die E.-Gr. in möglichste Übereinstimmung mit der Sch.-Gr. zu bringen, auch in der vorliegenden fünften treu geblieben; die Neubearbeitung des gröfseren Buches in der 34. Auflage hat daher für das kleinere eine nicht unbedeutende Zahl von Änderungen zur Folge gehabt, welche weitaus den gröfsten Teil aller Abweichungen von der vorigen Auflage bilden.

Zu den wichtigsten derselben gehören folgende. Die alten Reimregeln über das „natürliche Geschlecht" § 6 sind beseitigt und die von ihnen übrig gebliebenen Bestimmungen denen in § 10 der Sch.-Gr. entsprechend gestaltet. — Auch in der Genusregel § 8 ist Übereinstimmung hergestellt; doch bleibt unklar, warum in der neuen Fassung die Maskulina auf *es* nicht angeführt sind, während das Genus der ebenso wenig im Vorhergehenden erwähnten Feminina auf *e* bestimmt wird. — In der „Übersicht der Ableitungen" § 26 wird der Inf. Praes. Act. nicht mehr als Stammform betrachtet; aufserdem geht dieser §, welcher früher (als § 29) den Konjugationstabellen folgte, jetzt dem Hülfsverbum *esse* voran. — § 28 giebt die Coniugatio periphrastica in verkürzter Darstellung, wenn auch etwas ausführlicher als die Sch.-Gr. — Wichtigere Abweichungen enthalten auch die Paradigmata der vier Konjugationen in § 29 durch Weglassung der Beispiele zur Übung, durch Aufführung des Gerundivs als besonderer Form (nicht als Partizip), endlich dadurch, dafs für die 3. und 4. Konjugation nicht sämtliche Formen angegeben, sondern die leicht vom Schüler zu bildenden weggelassen sind. — Mancherlei ist sodann im Verbalverzeichnis § 31—35 geändert. So sind gestrichen die Supina *statum* bei *stare* (wo der Zusatz „Die Komp. . . . Supinum" ebenfalls hätte fortfallen sollen), *mistum, tensum* und *ostensum, cantum, scansum, acutum, cretum, notum, quietum* und die Perfekta *sidi, vulsi, crevi*, als seltener durch Klammern bezeichnet *haesum, mansum, fugitum*; für *adiuturus* ist *iuvaturus*, für *(alitum) altum* gesetzt, zu *teneo (tentum)*, zu *sisto stiti*, zu *ruo*

rui und *ruiturus* hinzugefügt. Die Klammern bei *fluxum* würde ich belassen haben, da es sich, soviel ich weiſs, nur ein Mal, bei Lukan, in *fluxurus* findet, das Adjektiv *fluxus* aber gegenüber den Ableitungen mit *fluct-* für die Form mit *x* keine Stütze bietet. Warum *anteferre* gestrichen ist, das auch in der Sch.-Gr. fehlt, die jedoch überhaupt weniger Komposita bietet, vermag ich nicht zu erkennen.

Auſserdem sind mehrfach die Fassungen der Regeln nach der Sch.-Gr. geändert, Paradigmata fortgelassen oder mit anderen vertauscht, endlich die pronominale Deklination von *unus* etc. (früher § 16) bei den Pronomina in § 24 und die Deklination des Reflexivs bei der der Personalia behandelt.

Weniger zahlreich sind die übrigen, nicht durch die Umarbeitung von Sch.-Gr.[34] bedingten Änderungen. Die wichtigste derselben ist die dankenswerte Hinzufügung des § 7 „Deklination“ eines Auszugs aus Sch.-Gr. § 15, 16 und 18 (über die Fragen beim Abl., vgl. ZGW. 1891 S. 107); doch könnte der mittelste Absatz über Stamm und Endung als für die Praxis wertlos fehlen. Zu billigen ist ferner die Aufnahme von *dimicare*, *implicare, sonare* (mit richtiger Weglassung von *sonaturus* wie von *secaturus* bei *secare*) und *pendēre* in das Verbalverzeichnis, während bei *accidere* die Bedeutung „sich ereignen“ nicht hätte gestrichen werden sollen.

In Bezug auf die Quantitätsbezeichnung sind die Herausgeber konsequenter gewesen als in den früheren Auflagen. Das oft überflüssiger Weise beigesetzte Zeichen der Kürze ist überall weggelassen und das der Länge da, wo es bis jetzt fehlte, hinzugefügt. Vermiſst habe ich letzteres noch in mehreren Wörtern der Anm. am Schluſs von § 9. in *Neāpolis* § 11, in *maledīcentior* und *maledīcentissimus* § 19, in *dēmonstrativa* und *dētermînativa* § 24, in *assuēfacio* § 33. Da die Quantität positionslanger Silben sonst nicht angegeben ist, so scheint *lēx* § 12 ein Versehen zu sein. Hier und da ist auch vom Accente Gebrauch gemacht.

Noch mögen an dieser Stelle einige Kleinigkeiten besprochen werden, die für diie nächste Auflage Berücksichtigung verdienen dürften.

§ 1 genügt die Angabe, daſs *i* wie unser *j* vor anderen Vokalen im Anfange eines Wortes und zwischen zwei Vokalen laute, nicht, vgl. *iens, tenuior*; da der Schüler die betr. Aussprache schon aus dèm Gebrauche erlernt, so reicht m. E. aus: „*i* lautet auch wie unser *j*, z. B. in *iam* etc.“ (In der Sch.-Gr. ist § 3, 2 zu berichtigen.) — § 8 Anm. 1 über *deabus* und *filiabus* würde ich streichen; vgl. Harre ZGW. 1891 S. 125. — § 9 Anm. 2 l. „hat *mī*“ st. „also *mi*“. *Dei* und *deis* bezeichnet Wagener in den „Hauptschwierigkeiten “als seltener (ebenso in Schmalz-Wagener; anders Stegmann). — § 11. Über *igni* s. Harre l. c. Beim Gen. plur. könnten *immemor* und *uber* in beiden Büchern fehlen, viel-

leicht auch *supplex* (s. Wagener l. c.), während *inops* kaum entbehrlich ist. Statt „Ausgenommen sind und haben *e*“ lies: „Ausgenommen sind und *e* haben“. — § 13. *Portubus* dürfte wegzulassen sein; vgl. Wagener s. v. und Harre l. c. S. 127. Über *artubus* ebendas. S. 115 und 127. — § 24. Über *abs te* s. ZGW. 1891 S. 108. — Über *abscondere* § 31 vgl. Harre ZGW. 1889 S. 662, über *salire* § 34 denselben ZGW. 1891 S. 127.

Ein unangenehmer Druckfehler ist „Waffen“ st. „Wasser“ § 5. § 23 A. 1 3 l. „drei- oder mehrfach“, § 44, 1 „zu Wasser und zu Lande“.

Frankfurt a. O. H. Eichler.

Woldemar Ribbeck, Griechische Schulgrammatik. Formenlehre der attischen Prosa nebst Kasus- und Modus-Regeln. Berlin, Leonhard Simion, 1891. VIII und 272 S.

W. Ribbeck lehrt in einer neuen Schulgrammatik auf 187 S. die Flexion, auf 69 S. die Syntax der griechischen Sprache. Den grofsen Umfang der Formenlehre erklären ausgedehnte Wörterverzeichnisse und einige syntaktische Regeln, die eingeschoben sind, allein noch nicht; eine gewisse Peinlichkeit, mit der alles, was in der Schule aufstofsen kann, vielleicht auch noch mehr zusammengestellt ist, und eine nicht minder grofse Umständlichkeit, mit der die Regeln entwickelt sind, haben allen gegen Überbürdung der Schüler gerichteten Klagen der Eltern, allen auf Vereinfachung des Lehrstoffes abzielenden Bestrebungen der Lehrer zum Trotz mit zu wege gebracht, dafs ein Pensum, welches in jüngster Zeit mehrfach auf wenig über 100 S. abgehandelt worden ist, wieder zu diesem Umfange angeschwollen ist. Oder ist der Grund des Umfanges vielmehr die Überzeugung, dafs die zuletzt üblich gewordene Einschränkung des Lehrstoffes auf Kosten der Gründlichkeit vorgenommen und ein Übel sei, dem gesteuert werden müsse? Eine nähere Betrachtung wird lehren, wo die Erklärung zu suchen ist.

Die ersten 14 S. beschäftigen sich mit Namen, Aussprache und Einteilung der Laute, Spiritus, Accent, Silben-Abteilung und Interpunktion. Gegen den Inhalt ist nichts einzuwenden, aufser etwa dafs S. 6 Z. 9 v. u. Akut irrtümlich für Accent gesetzt und S. 12 Z. 2—4 v. o. übersehen worden ist, dafs wie nach dem Perispomenon der Accent aller Enklitika, so auch nach dem Paroxytonon der Accent der einsilbigen Enklitika spurlos in dem des vorangehenden Wortes aufgeht. Aber schon hier wird klar, dafs R. die Präzision des Ausdruckes vielleicht nicht einmal angestrebt hat: seine Regeln in wenig abgerundeten Perioden oder mit Verteilung des Wesentlichen auf mehrere Sätze laufen Gefahr dem Laien unübersichtlich, ja unverständlich zu werden. Ersetzen wir daher R.s Regel: „Ein Wort, dessen ultima einen kurzen, dessen paenultima einen langen Vokal hat (trochäischer Schlufs –◡),

darf nicht Paroxytonon sein. Hat also die paenultima eines solchen Wortes den Ton, so mufs es Properispomenon sein" durch die nicht halb so lange: „die betonten langen vorletzten Silben haben den Circumflex, wenn die letzte kurz ist". Der Zusatz: „dagegen den Akut, wenn die letzte lang ist" würde der bei R. vorangehenden: „Ein Wort, dessen letzte Silbe einen langen Vokal enthält, darf nicht Proparoxytonon oder Properispomenon sein" einen Teil des rein negativen Charakters nehmen. Obwohl nun weitere Accentregeln erst unter der Flexionslehre folgen, läfst R. schon nach den angeführten Regeln, also auf Grund unzureichender Regeln, zunächst von den einzelnen Worten einer Anzahl jambischer Trimeter nachweisen, welche der überhaupt möglichen Accentuationen sie nach ihrer besonderen Beschaffenheit haben können; neben dem richtigen Accent wird unter solchen Umständen der Schüler den meisten — ohne Accent gedruckten — Wörtern noch einen oder zwei falsche dekretieren können. In weiteren 100 Wörtern ist die Silbe, welche den Ton wirklich hat, durch den Druck hervorgehoben; auch hier wird in einzelnen Fällen noch eine falsche Accentuation möglich sein. Denn zu richtiger Accentuation ist, von vereinzelten Fällen abgesehen, ein völliges Verständnis des Wortes notwendig; die Fähigkeit, richtig zu accentuieren, wird sich also erst mit den Fortschritten in der Formenlehre entwickeln. Und ist es nicht überhaupt vom Übel, den Anfänger durch Grübeln das Bild eines falsch accentuierten Wortes finden zu lassen? Ja gesetzt auch, dafs die Accentlehre losgelöst von der Formenlehre so erschöpfend behandelt werden könnte, dafs der Schüler auch nur die zweite der obigen Übungen mit Erfolg vornehmen könnte, so wäre doch bei seiner Unbekanntschaft mit dem Inhalt der Formen die Übung ähnlich der eines Mathematikers, der seine Schüler zuvörderst statt mit konkreten Zahlen wollte mit abstrakten Buchstaben rechnen lassen. — Zumal in dem Gefüge der R.schen Grammatik ist ferner überflüssig in den Vorbemerkungen zu lehren, wenn die letzte Silbe auf einen der Doppelkonsonanten ξ und ψ ausgehend nur durch Position lang sei, so dürfe der Akut nicht auf der drittletzten stehen; es sei also *Ἑρμησιάναξ* zu betonen. Denn eine Regel, dafs in mehrsilbigen Wörtern mit von Natur kurzer letzter Silbe der Accent nicht auf der vorletzten stehen dürfe, hat es nicht gegeben; und R. ist überdies, wie wir bald sehen werden, in der dritten Deklination, wo seine Tonregel ausschliefslich u. z. im Nominativ (und Vocativ) des Singular in Betracht kommt, nicht von dem Stamme, sondern von dem Nominativ als einem gegebenen, nicht erst zu bildenden Kasus ausgegangen. Ebenso überflüssig ist für den Schüler die citierte Überlieferung, dafs ehedem *ἀ-π'ἐκείνου, εἰ-σῆλθεν, ἐ-ξάγω* abgeteilt worden sei, da ja in unseren Texten diese Abteilung aufgegeben ist

Wir gehen nun auf die Deklinationslehre etwas näher ein. Dafs es in der A-Deklination auch Feminina auf ᾰ giebt, tritt bei R. nicht deutlich genug hervor: die Nominativ-Ausgänge ᾰ und ᾱ sind geradezu als einer gerechnet, ein Paradigma mit dem letzten Ausgange fehlt. Ferner mufste § 13. 5 II wie von den Personennamen, so auch von den Appellativen auf της gesagt werden, dafs sie einen Vok. Sing. auf ᾰ bilden. — Was späterhin § 22. 14 von den Kompositis von πλοῦς gelehrt wird, gilt auch von den Eigennamen auf νους (Ἀλκίνους) und θους (Πειρίθους). Dagegen brauchte hier des mutmafslichen Vok. Sing. der Eigennamen auf θους, der etwa aufstofsenden unkontrahierten Formen der attischen Prosa (διπλόην, εὐνόων, ὁμονόως) und gar des metaplastischen Nom. Plur. εὖνους, später gewisser Nebenformen der attischen zweiten Deklination nicht Erwähnung zu geschehen. — Die dritte Deklination will R. nicht im Gegensatz zur A- und O-Deklination als die konsonantische behandeln, sondern „in der uns überlieferten Form, wonach es Pura und Impura giebt“, und nicht lehren, wie von dem Stamme der Nom. Sing. gebildet wird, sondern wie von dem gegebenen Nom. Sing. und dem ebenfalls gegebenen Stamme die übrigen Kasus gebildet werden. Diese Behandlungsweise erspart viele Regeln über die Bildung des Nom. Sing., deren praktischer Nutzen gleich Null ist. Unverständlich ist mir hier geblieben der Ausdruck „unwandelbarer Vokal“, der § 27 unter Dat. Plur. wiederholt gebraucht wird. Dafs darunter nicht blofs ω zu verstehen ist, das nie durch Ersatzdehnung oder sonst wie geändert wird, lehren die Worte: „Ein umwandelbarer Vokal am Ende des Stammes entsteht auch durch eine Veränderung, welche der Stamm in der Deklination erfährt. Dies sind a) Wörter auf ις und υς, deren Stamm auf ι und υ diese Vokale im Genetiv in ε verwandelt“; denn hiernach ist auch ε solch ein Vokal, das doch der Ersatzdehnung unterworfen ist. Gegen die Annahme aber, dafs „unwandelbar“ ein Vokal genannt werde, der nur in dem besonderen Falle keine Wandlung erfährt, spricht die Einleitung des §: „Die Endung des Dativ Pluralis vereinigt sich ohne alle Schwierigkeit nur mit solchen Stämmen, deren Charakter ein unwandelbarer Vokal . . . ist“, da ja „ohne alle Schwierigkeit“ nichts anderes besagt als „ohne Wandlung des Vokals“, also jene Deutung vorausgesetzt Nonsens entsteht. Noch notiere ich folgende notwendige Änderungen: § 26. 8 Anm. ist zwischen „die einsilbigen“ „meisten“, ib. 10 Anm. hinter „Singularis“ „und Dativ Pluralis“, § 30. 26 vor „Kürze“ „die“ einzufügen; § 27b die undeutsche Fassung der Hauptregel durch eine andere zu ersetzen; § 29 der Begriff Synkope durch einen Zusatz von dem verwandten Begriff Apokope zu unterscheiden. Die Menge des Unregelmäfsigen aber mufs auch in diesem Abschnitt entschieden verringert werden. Fort aus der Schulgrammatik z. B. mit ὁ χοῦς Dat. Plur. χουσίν (§ 27. 3 a), Acc. Sing. χοᾶ, Plur.

χόας (§ 32. 8 Anm.), zumal Meisterhans S. 109 χοῦν durch eine Inschrift aus 329 v. Chr. belegt und kurzweg lehrt: χοῦς geht ganz wie βοῦς; fort mit dem Gen. ἄστεος, da die Inschriften nur ἄστεως kennen (M. S. 108); fort mit ἀηδοῦς, εἰκοῦς, εἰκώ, ἀηδοῖ, χελιδοῖ, εἰκούς; es sei genug, dafs unseren Texten zu Liebe noch ὀρέων neben ὀρῶν gelehrt wird. — Der Kürze wegen übergehe ich die §§ über die Komparation, die Adverbia, Zahlwörter und Pronomina, in denen ebenfalls manches, weil überflüssig, gestrichen werden kann. Indem ich nur den Ausdruck in § 42. 5: „Sowohl die durch Genetive als auch die adjektivisch ausgedrückten Possessiv-Pronomina" als verbesserungsbedürftig bezeichne, wende ich mich schon jetzt dem Verbum zu.

Nach allgemeinen Vorbemerkungen über die vom Lateinischen abweichende Zahl der Genera, Tempora, Modi und Numeri und über Ähnliches (§ 48), z. T. Wiederholungen aus § 10, geht R. zur Einteilung der Verba über (§ 49). Was er in diesem § über die impura mit zwei Stämmen lehrt, wird unten in Verbindung mit anderem besprochen werden; hier nur dies: die Behauptung, dafs (reine) Stämme auf τ oder ϑ keine Erweiterung des Charakters erfahren, ist unrichtig, auch wenn hinzugesetzt wird: in ζ. — Über den Begriff „Endung" gewinnt der Schüler aus dieser Grammatik keine rechte Klarheit. Es fällt schon auf, dafs nach § 49. 5, wo das Wort in der Konjugationslehre zum ersten Male aufstöfst, die v. contracta im Präs. und Imperf. eine Kontraktion des Charaktervokals mit dem an der Spitze der Endung stehenden Vokal erleiden sollen; denn besagter Vokal ist nicht ein Bestandteil der Endung, sondern Bindevokal. Nachdem dann § 51. 2 u. 3 ganz richtig entwickelt worden ist, dafs die Verba auf ω in dem hier behandelten Präs. und Imperf. zum Unterschiede von denen auf μι zwischen Stamm und Personal-Endung, d. h. Endung in dem üblichen Sinne Bindevokale setzen, wird der nackte Begriff „Endung" wieder promiscue gesetzt, bald in dem sonst üblichen Sinne, bald für Bindevokal, wenn die Endung im gewöhnlichen Sinne fehlt, bald für Bindevokal und Endung, bald für Tempuscharakter, Bindevokal (und Endung), bald (wenn von kontrahierten Formen die Rede ist) für die Summe aus Verbalcharakter und Bindevokal mit oder ohne Endung. Dafs dies in praxi stören mufs, insofern der Schüler in jedem besonderen Falle über den besondern Sinn des Ausdruckes aufzuklären ist, leuchtet ein. — In der Behandlung des ersten Paradigma παιδεύω (§ 50—64) weicht R. von dem Herkömmlichen darin ab, dafs er nicht nur die genera neben einander bespricht, was ja leider schon andere gethan haben, sondern auch nach den Tempora statt nach den Modi disponiert. Er beginnt also mit παιδεύω παιδεύομαι, ἐπαίδευον ἐπαιδευόμην, παιδεύσω παιδεύσομαι u. s. w., es folgt das Paradigma der Konjunktive, dann das der Optative u. s. w.; nur ist das Fut. Pass. hinter den Aor. Pass. gesetzt, von dem es

abzuleiten ist. Von der Augmentlehre ist nur so viel eingeschaltet, als zum Verständnis dieses Paradigmas notwendig ist. Da dies im allgemeinen nur ausreichen kann für Verba, die mit einer einfachen muta, die nicht aspirata ist, oder mit einer liquida aufser ϱ anlauten, so sind von einzelnen Regeln abgesehen, die bei der ersten Einübung noch übergangen werden sollen, noch in den Paragraphen über andere v. pura, speziell die v. contracta (§ 65—68), nur Verba mit derartigem Anlaut herangezogen oder aber augmentlose resp. reduplikationslose Formen gewählt (θεάσομαι, ἀκρόασαι § 65. 4). Ob die Vorsicht, mit der so der Anfänger vor dem verwirrenden Durcheinander der verschiedensten Bildungselemente gehütet wird, auch in der oben entwickelten Anlage des ersten Verbums beobachtet worden ist? Den Abschlufs der Kapitel über das v. purum bilden „Besonderheiten der Augmentbildung“ (§ 69), worin unter Augment noch ausschliefslich das syllabische verstanden ist, „Augmentum temporale“ (§ 70), „Augmente zusammengesetzter Verba“ (§ 71), „Accent der Composita“ (§ 72). Recht unglücklich ist hier der Anfang des § 70: „Verba, die mit einem Vokal anfangen, haben entweder kein Augment, oder im Perf. und Plusquamperf. dasselbe wie im Imperf. und Aorist. Haben sie ein Augment, so besteht es in Dehnung des anlautenden Vokales, wenn derselbe nicht schon lang ist“. Zunächst kann man z. B. das Imperf. ἀπεῖϱγον nicht schlechthin augmentlos nennen; denn dafs der Accent hier wie in συνῆπτον von der bekannten Regel abweicht, mufs auf dieselbe Ursache zurückgeführt werden, d. h. auf das Augment, das jedenfalls auch da gefühlt worden ist, wo es einen graphischen Ausdruck nicht gefunden hat. Sodann nimmt in dem ganzen ersten Satz die Belehrung nicht den richtigen Anfang. Ist ferner in dem zweiten Satze die angehängte Bedingung nicht durch einen lapsus des Augenblickes entstanden, so bestreitet R. bei der Verwandlung von αι, ᾳ, αυ, οι, ευ in ῃ, ῃ, ηυ, ῳ, ηυ die Dehnung, weil eben ein langer Vokal aus einem schon langen wird, eine Auffassung, die jedenfalls gekünstelt ist. Was § 71 betrifft, so soll der Lehrer nach R. mit der Augmentation der Composita mit εὐ- und δυσ- beginnen, fortfahren mit der von zusammengesetzten Wörtern abgeleiteter und primitiver Composita, dann von der mit Präpositionen zusammengesetzter Simplicia handeln und endlich lehren, dafs schon im Präsens bei der Zusammensetzung gewisse Präpositionen vor Vokalen denselben Veränderungen unterworfen sind, wie vor dem syllabischen Augment. Auch hier gefällt mir die Anordnung des Stoffes nicht. So lange man vom Präsens ausgeht, wird der Unterricht mit den zuletzt erwähnten Regeln den Anfang machen, den zweiten Abschnitt aber, da er ohne die Regeln des dritten überhaupt nicht detailliert werden kann, mit dem dritten verbinden oder diesem unterordnen müssen. Auch sonst ist in diesem § die Entwickelung der Regeln schwerfällig: nachdem

gesagt worden ist, dafs einige Präpositionen bei der Augmentbildung Veränderungen unterworfen seien, die man wissen müsse, um richtig zu augmentieren, ist es doch nicht als ein Fortschritt zu betrachten, wenn nun als Regel für diese Veränderungen in grofsem und gesperrtem Drucke angeführt wird: man bildet das Augment und setzt dann die Präposition in der Gestalt davor, welche sie vor dem Augment haben mufs.

Das erste, das bei der Einübung der v. impura dem Schüler eingeprägt zu werden pflegt, sind die Verschmelzungen resp. Vereinfachungen der Konsonanten, die bei dem Zusammenstofsen des konsonantischen Stammcharakters mit dem Tempuscharakter resp. den konsonantisch anlautenden Endungen im Perf. und Plusquampert. vorzunehmen sind. Einen anderen Ausgangspunkt nimmt R., vermutlich beeinflufst durch die Aspiration des Stammcharakters im Perf. und Plusquamperf. Akt. zweier Klassen der v. muta. Bei den auf einen Vokal auslautenden Stämmen, fängt er an, „beginnt die Endung jedes Tempus aufser Präsens und Imperfektum mit einem Konsonanten; es giebt aber impura, welche auch aufser Präsens und Imperfektum Tempora ohne Tempuscharakter bilden, entweder ausschliefslich oder neben solchen (jüngeren) mit Tempuscharakter". Darauf werden *τέταχα*, *ἔστειλα* und die zweiten Tempora besprochen. Hier beanstande ich zunächst, dafs R. an erster Stelle glaubte einen Unterschied der v. impura von den pura anführen zu müssen, der einen Teil der impura trifft, einen andern (die auf einen T-Laut) aber nicht. Weit böser aber ist Folgendes: in dem ersten Teile des Satzes versteht R. unter Endung offenbar, was sonst Tempuscharakter, Bindevokal und Endung, unter Umständen nur Tempuscharakter und Bindevokal genannt wird (*σας*—*σα*); aber auch, was allgemein darunter verstanden wird, nämlich *μαι*, *σαι*, *ται* u. s. w. im Perf. Pass. und *μην*, *σο*, *το* u. s. w. im Plusquamperf. Pass. Daraus folgt, da ja Perf. und Plusquamperf. Pass. aller v. pura ihrem Stamme zunächst zwar einen Konsonanten, aber keinen Tempuscharakter anfügen, mit andern Worten da, wenn wir Endungen in R.s Sinne verstehen, Endungen ohne Tempuscharakter und mit einem Konsonanten beginnende Endungen keine Gegensätze sind, dafs der Unterschied, der nach R. zwischen einigen v. impura und den pura bestehen soll, nicht vorhanden ist.

Die folgenden Paragraphen (75—85) haben folgende Überschriften: Verba muta, Attisches und dorisches Futurum, Verba liquida, Besondere Regeln (über den Ablaut *α* in *ἔσταλκα*, die Ausstofsung des *ν* in *κέκλιμαι*), Abweichende Verba auf *ζω* und *ττω*, Verzeichnis regelmäfsiger verba impura, Verba mit Fut. Medii statt Fut. Aktivi, Verba, deren Media oder Passiva deponentisch gebraucht werden, Reine Deponentia, Tempora sekunda, Attische Reduplikation. Man ersieht aus der Reihenfolge das Bestreben, mit dem Unregelmäfsigen bis zur völligen Überwältigung des

Regelmäfsigen zurückzuhalten. Dennoch befriedigt diese Disposition nicht völlig; denn die zweiten Tempora gewisser v. liquida sind so auf recht störende Weise von ihren ersten getrennt, mit denen sie doch zu einem guten Teile durch denselben Ablaut oder dieselbe Konsonantausstofsung verknüpft werden. Mehr empfiehlt sich wohl, die tempora secunda im Anschlufs an die v. muta zu lehren.

Ich übergehe die Konjugation auf *μι* (§§ 86—104), deren Behandlung im ganzen die übliche ist und durch ihre Unebenheiten die Besprechung zu sehr auf Einzelheiten führen würde. Die Formenlehre beschliefsen die §§ 105—111 mit der gemeinsamen Überschrift „Die übrigen unregelmäfsigen Verba" und einem einleitenden § über die Arten der Stammverschiedenheit, in welchem wir von verschiedenen Arten einer E-, Nasal- und Inchoativklasse, zum Schlusse von Metathesis und Synkope mit oder ohne Reduplikation (im Präsens) lesen. Es soll nun nicht getadelt werden, dafs trotz der erwähnten Überschrift in § 105 einige Verba wiederkehren, die wegen ihrer Aorist- oder Perfektbildung schon unter den Verben auf *μι* abgemacht sind; aber schon hier mufs gerügt werden, was sich freilich in den folgenden §§ noch viel unangenehmer bemerkbar macht, die Unklarheit des Begriffes „Stamm". Prüfen wir zunächst, welchen Inhalt R. diesem in § 49. 8 gegeben hat. Dort ist bei den Verben mit zwei Stämmen der Präsensstamm, von welchem immer das Präs. und Imperf. gebildet werden, der jüngere und aus dem reinen, dem älteren, entweder durch Dehnung des in dem reinen immer kurzen Vokals oder durch Veränderung des Charakters gebildet. Hiernach sind *κοπτ φραζ στελλ φευγ λειπ ῥιπτ φριττ* Präsensstämme wie in andern Grammatiken, reine Stämme aber nicht nur wie in andern *κοπ φραδ στελ*, sondern auch im Gegensatz zu andern *λιπ ῥῐφ φρῐκ*. Dagegen ist nun zweierlei einzuwenden. Erstens ist die Benennung Präsensstamm von einem Stamme gebraucht, der, wie *φεύγω* und *λείπω* lehren, aufser dem Präsens (und Imperfektum) noch anderen Temporibus zu Grunde liegen kann. Zweitens bleibt in suspenso, wie denn nun *ῥιφ* zu benennen sei, von dem *ῥίψω, ἔρριψα, ἔρριφα, ἔρριμμαι* abgeleitet werden, von *φρῑκ* ganz zu schweigen, das von R. nur der Regel zu Liebe fingiert worden ist. Sehen wir weiter, was § 84. 4 und 5 unter Tempora secunda gesagt wird: „T. s. werden seltener von Verbis mit einfachen Stämmen, vorzugsweise aber von solchen mit mehrfachem Stamme gebildet. Von der ersteren Art ist z. B. *γράφω* .... Es wiederholen sich aber bei der Bildung zweiter Tempora einige Vokal-Veränderungen, nämlich a) in den zweiten Aoristen kurze Vokale und Übergang eines E-Lautes einsilbiger Stämme in *α*: *δέρω-ἐδάρην, τρέπω-ἐτραπόμην* u. s. w." „Einfache Stämme — mehrfacher Stamm" sind doch sicherlich nur andere Ausdrücke für „ein Stamm — zwei

Stämme"; was nun § 49. 8 als Eigentümlichkeit des reinen Stammes überhaupt bei Verben mit zwei Stämmen angeführt worden ist, nämlich der kurze Vokal der Stammsilbe, ist hier als Eigentümlichkeit der (doch wohl vom reinen Stamme abzuleitenden) zweiten Aoriste genannt. Dafs ἐπλήγην gegen die Regel spricht, soll uns hier nicht kümmern; offenbar aber soll nach dieser Regel durch den Ablaut der zweiten Tempora bei Verben mit zwei Stämmen nicht ein dritter Stamm werden, sondern nur eine Modifikation des reinen Stammes, und wir hätten als reinen Stamm z. B. des Verbums ῥίπτω hiernach ῥιφ anzusehen, nicht ῥῑφ, das in ἐρρίφην verwendet ist. Damit kehre ich zu § 105 zurück. Wenn hier R. sagt, in dem Präsens δάκνω trete ν ohne Veränderung an den Stamm, so nimmt er als Stamm δακ an. Warum nicht δηκ, wovon doch δήξομαι, δέδηγμαι, ἐδήχθην gebildet werden? Wie § 49. 8 nicht ῥῑφ als reiner Stamm aufgeführt werden durfte, so § 105. 2 nicht δακ. — Die „übrigen" unregelmäfsigen Verba sind von R. in zwei Hauptklassen geteilt, deren eine Veränderungen desselben Stammes aufweist (Krügers erste bis sechste), während bei der andern von einander unabhängige Stämme zu einem a verbo vereinigt sind (Krügers neunte), und wie die regelmäfsigen Verba auf ω, so sind auch die unregelmäfsigen der ersten Hauptklasse geteilt in pura und impura, die pura weiter nach den Charaktervokalen α, ε und ι, ο, υ, die impura in solche mit vokalischer und solche mit konsonantischer Präsensform. Wenn anders nun R. als Charaktervokal α der unregelmäfsigen pura den Auslaut desjenigen Stammes bezeichnet, den er als den reinen ansetzt, so nimmt er als reinen Stamm von βάλλω καλέω κάμνω βλα κλα κμα an. In Bezug auf βάλλω ist ihm dabei ein Widerspruch nicht gerade nachzuweisen, da aus § 105 nicht zu ersehen ist, ob nach ihm βαλ aus βλα oder βλα aus βαλ durch Metathesis geworden ist; wohl aber in Bezug auf καλέω und κάμνω, da er dort unter 3a wie von δακ so von καμ als dem reinen Stamm ausgeht und unter 1a καλέω wegen seines reinen Stammes ein impurum nennt, also καλ als solchen annimmt. Kurz: wie der Begriff „Endung" so ist auch der Begriff „Stamm" von R. nicht mit der Schärfe gebraucht, die im Interesse des Unterrichtes wünschenswert ist.

Wie schon der Titel des Werkes andeutet, soll der zweite Teil nicht eine erschöpfende Syntax sein, sondern nur den Gebrauch der Kasus und Modi behandeln. Trotzdem kann unsere Grammatik auch in dieser Beziehung im ganzen mindestens als erschöpfend angesehen werden, da die notwendigsten Regeln, die in andern der Syntax einverleibt sind und in dieser nicht, hier in die Formenlehre gezogen sind: Regeln über attributive und prädikative Stellung (§ 14 und 20), über den Numerus des Prädikats (§ 17 b), über den Gen. comparationis (§ 24 Vorbem.), über das persönliche Passivum der Verba, deren Aktivum den Gen.

oder Dat. regiert (§ 48. 6), über den Gebrauch des Aorists (§ 48. 8), über Attraktion des Pron. relat. (§ 46. 3 Anm. 1 und 2). In der eigentlichen Syntax ist die Kasuslehre (S. 188—228) eingehender behandelt als die Moduslehre (S. 228—256). Dies zeigt schon das in andern Grammatiken umgekehrte Verhältnis des Raumes, den beide Teile einnehmen, und noch mehr der Inhalt. Das Studium weniger Seiten lehrt, dafs R. auch hier das Resultat langer, sorgfältiger Beobachtungen systematisch zu gestalten versucht hat, aber auch, dafs der Versuch nicht in einer den Schulzwecken entsprechenden Weise geglückt ist. Zum Beweise benutze ich einen Fall, der gleich am Anfang aufstöfst. Unter den Verben, die ein äufseres Objekt regieren, finden sich *ἐξίσταμαι* vermeiden, *ἀφίσταμαι* sich abwenden von, das letztere allerdings klein gedruckt, also bestimmt, bei der ersten Durchnahme übergangen zu werden, und nach einer Anmerkung auch mit dem Gen. konstruierbar. Beide Verba gehören m. E. in einer Schulgrammatik nicht unter diesen Paragraphen; denn ihre gewöhnliche Konstruktion ist die mit dem blofsen Gen. oder die mit Wiederholung der resp. Präposition, und wo sie einmal mit Zurückdrängung der sinnlichen in abstrakter Bedeutung gebraucht und danach konstruiert werden, soll der Schüler die sinnverwandten Verba, in deren Konstruktion die genannten dann übertreten, selbst finden oder vom Lehrer darüber aufgeklärt werden. Ebenda sind mindestens noch *ἐπηλυγάζομαι* sich verstecken hinter, *ὑπεξέρχομαι* wegziehen von, *ὑπεξίσταμαι διακρούομαι ἐκτρέπομαι ὑποχωρέω* aus dem Wege gehen, ausweichen, überflüssig; bei *ὑποχωρέω* hätte ev. auch die geläufige Konstruktion mit dem Dat. angegeben werden müssen, die unter Dativ garnicht, unter Genetiv nur nebenbei erwähnt ist; anderseits empfiehlt sich hinter *ἐκλείπω* sich einer Sache entziehen, die ebenso geläufige Bedeutung „ausgehen“ anzuführen. Es mag vielleicht ein subjektiver Mafsstab sein, mit dem ich hier messe; doch Kürzungen anzuraten gezwungen, ebenso durch die überwältigende Fülle von Einzelheiten, mit denen R. auf das Gedächtnis des Schülers einstürmt, die zumal das Wesentliche und Gewöhnliche der griechischen Kasuslehre nicht deutlich genug vor dem Ungewöhnlichen und Seltenen auszeichnen, wie durch das schon jetzt geringe Mafs von Zeit, das auf unseren Gymnasien der systematischen Betreibung der Syntax übrig gelassen ist, glaubte ich an einem Falle den Weg zeigen zu sollen, auf dem sich zur Vereinfachung des Lehrstoffes gelangen lasse. Zur allgemeinen Charakteristik des Abschnittes nur noch dieses. Vielfach ist neben Konstruktionen mit Präpositionen, die mehrere Kasus regieren können, die im besonderen Falle notwendige nicht angegeben; sollte meine Vermutung richtig sein, dafs alsdann anzunehmen ist, die Präposition sei mit dem gerade behandelten Kasus verbunden worden, so lohnte es sich in der That, dies

ausdrücklich in einer Vorbemerkung anzugeben. Befremdend wirken mehrere Regeln unter Genetiv, nach denen dieser Kasus nicht von dem Verbum, sondern von einem latenten Substantivum abhängen soll: in *βασιλεύω στρατηγέω τινός* von *βασιλεύς στρατηγός*, ganz besonders aber der Gen. des Grundes u. zw. nicht blofs neben *γράφομαι διώκω*, wo sich an *γραφήν δίκην* denken läfst, sondern auch neben *εὐδαιμονίζω μακαρίζω ζηλῶ μέμφομαι ὀργίζομαι οἰκτείρω τιμωροῦμαι φθονῶ* (21 und 22), wo ich einen passenden Acc. nicht finde, ferner neben *ἑστιάω* (18), wobei das regierende Subst. *ἑστίασιν* sein soll, während der Gen. nach *γεύω* als partitiv erklärt ist. Anderes mag in dem ersten Entwurfe dem Verf. wider Willen entschlüpft sein: *περὶ πολλοῦ ποιεῖσθαί τι* als ein Fall, in dem zu dem äufseren Objekt ein prädikativer Acc. tritt in A 11; schiefe Übersetzungen wie *ἀμύνομαι* abwehren (vielmehr: von sich abwehren) A 26, *ἀπολύω* loskaufen (vielmehr: loslassen, frei geben, jenes ist *ἀπολύομαι*) § 23, *ἀμήχανος* unbeschreiblich A 7 a; endlich einige wenige Auslassungen notwendiger Dinge: der Wendung *μάχῃ νικᾶν*, die weder neben *μάχην νικᾶν* unter Acc. des Inhalts nach unter Dativ des Mittels angeführt ist; der Unterschied von *ἄρχομαί τινος* und *ἄρχομαι ἀπό τινος*, die § 8 und Anm. anscheinend als gleichbedeutend erwähnt sind. Endlich könnten die Regeln zuweilen weniger abstrakt gefafst sein; dies betrifft besonders die Regel, welche die Lehre vom Dativ einleitet: „in vielen Fällen dient er zum Ausdruck des Zusammenhanges an sich ganz unabhängiger, aber im vorliegenden Falle in Beziehung zu einander gesetzter Punkte an einem Ort, zu einer Zeit, in einer Vorstellung“.

Die Moduslehre behandelt Konjunktiv, Optativ, Infinitiv und Partizip; die hypothetischen Fälle und die oratio obliqua folgen in einem Anhange, an den noch zum Abschlufs des Ganzen eine kurze Lehre von den Präpositionen gefügt ist. Der Eindruck dieses Abschnittes ist genau derselbe wie der des vorhergehenden, nur dafs gewisse Sachen mit auffallender Kürze abgemacht sind: von der Masse des Ungewöhnlichen verdeckt, entzieht sich das Gewöhnliche dem Blicke, zumal dem des Anfängers. Die Fortlassung des *ἄν* nach Pron. relat. oder Konjunktionen mit dem Konj., bei Dichtern häufig, bei Prosaikern aber selten und sogar, wo sie überliefert ist, angezweifelt, sollte in einer Grammatik garnicht erwähnt werden, die ausschliefslich den Sprachgebrauch der Prosa lehren will. Ebenso wenig wenn im Sinne von *ἄρχομαι ποιῶν* auch wohl einmal *πειρῶμαι ποιῶν*, von *παρασκευάζομαι ὡς ποιήσων διανοοῦμαι ὡς ποιήσων* gesagt ist, oder gar wenn einmal anakoluthisch, also weil der Schriftsteller ein anderes Verbum, nämlich *οἶμαι*, vorangeschickt zu haben meinte, *οἶδα* statt mit dem Partizip mit dem Infinitiv verbunden ist. Dafs ferner *ἀπειλέω ὅτι* zum Unterschiede von *ἀπειλέω ὡς* nur

mit Subjektswechsel gesagt worden sei, ist nicht glaublich, weil ein vernünftiger Grund zu dieser Unterscheidung nicht einzusehen ist. Der Infin. Pass. neben *καλός*, *ῥᾴδιος*, *χαλεπός* u. s. w. mufste wenigstens seltener genannt werden als der des Akt. Auf einem Irrtum beruht die Fassung folgender Regel: der Gen. abs. steht auch, wenn das Subjekt desselben im Hauptsatze in einem Dativ oder Accusativ vorkommt. Vgl. Madvigs Beispiel (Syntax der griech. Spr. § 181 d. Anm. 6) aus Lys. 12. 16: *Τριῶν θυρῶν οὐσῶν . . . ἅπασαι ἀνεῳγμέναι ἔτυχον* und Krügers (Gr. Spr. § 47. 4 Anm. 2): *βοηθησάντων ὑμῶν προθύμως πόλιν προςλήψεσθε.* — Die Beispiele der Syntax sind fast alle aus Schriftstellern entlehnt, die zu den hypothetischen Fällen vorwiegend aus dem Demosthenes, die übrigen zu einem guten Teile aus Xenophon, vielleicht keins aus den Dichtern. Vielfach ist der Satz des Schriftstellers zum Zwecke der Zeitersparnis gekürzt oder sonst geändert; doch hätte in dieser Beziehung noch mehr geschehen können. Unglücklich ist S. 246 der Satz aus Xen. Hell. V 4. 23: *Σφοδρίαν . . εὖ εἰδέναι ἔφασαν ὅτι ἀπολωλότα πεύσοιντο* verändert in: *Σφοδρίαν ἔφασαν ὅτι ἀπολωλότα πεύσοιντο* (vgl. Krüger, Gr. Spr. 65. 1 Anm. 4).

Der Druck ist ungemein sauber; von einigen abgesprungenen Accenten oder Spiritus und gegen das Prinzip nicht als lang bezeichneten *α* abgesehen habe ich nur notiert: S. 29. 2 v. u. Properispomenon für Perispomenon, S. 243. 6 v. u. *χῶρας* für *χώρας*, S. 249. 3 v. o. *οὐδέ* für *ἀλλ' οὐδέ* (s. auch noch S. 51 7 und 8 v. o.). Ein Zeichen der grofsen Sorgfalt, die R. auf das Werk verwendet hat. Das allgemeine Urteil freilich kann dadurch nicht geändert werden; es wird m. E. ungefähr so lauten müssen: in wissenschaftlicher Beziehung durch die Fülle des Materials höchst beachtenswert, kann das Werk zum Schulgebrauch nicht unbedenklich empfohlen werden, weil das Material für diese Verwendung nicht genügend durchgesiebt ist und gewisse wesentliche Begriffe nicht klar gestellt sind.

Züllichau. P. Weifsenfels.

F. Schader, Leitfaden für den Rechenunterricht in den drei untersten Klassen höherer Lehranstalten nebst Aufgabensammlung. (Nach neuer Methode.) Erster Teil: Leitfaden. Hamburg, G. Fritzsche, 1891. 70 S.

Nach der in der Vorrede ausgesprochenen Ansicht des Verf.s bietet die hier dargestellte Methode insofern Neues, als die vier Grundrechnungsarten in streng mathematischer Form durchgeführt sind und den Kern bilden, um welchen herum sich alles andere kristallisiert, wodurch nicht nur eine richtige „konzentrische“ Methode sich ergebe, sondern auch der Ministerialverfügung entsprochen werde, wonach der elementare Rechenunterricht in den unteren Klassen so zu erteilen ist, dafs er mit dem darauf fol-

genden arithmetischen Unterrichte nicht nur im Einklange steht, sondern denselben vorzubereiten und zu unterstützen geeignet ist. Für neu hält der Verf. seine Methode auch deshalb, weil er schon in dem ersten Abschnitt, der die ganze Zahl behandelt, mit gemeinen und Dezimalbrüchen rechnet, die als benannte ganze Zahlen auftreten, und weil er für nötig hält, dafs jeder neue Stoff durch die vielseitigsten Kopfrechenaufgaben an kleinen Zahlen eingeübt und zum vollen Verständnis gebracht wird. Die Lehre von den Dezimalbrüchen hat er so eingerichtet, dafs sie auch vor den gemeinen Brüchen genommen werden können, das abgekürzte Rechnen mit ihnen hat er aber nicht berücksichtigt. Auch die bürgerlichen Rechnungsarten sind behandelt, bei einigen sind sogar bereits Buchstabengröfsen eingeführt. Das Ganze hält der Verf. für einen ersten Versuch auf fast ganz unbebautem Felde.

Dafs sich ein akademisch gebildeter Gymnasiallehrer mit der Methodik des Rechenunterrichtes beschäftigt, ist aufserordentlich erfreulich, dafs er sich aber vor der Bearbeitung seiner Methode gar nicht um das kümmert, was vor ihm auf diesem Gebiete schon geleistet worden ist, dafs er ein Feld für unbebaut hält, auf dem er bei näherem Zusehen sicherlich fröhliches Gedeihen und viele wohl geratene Früchte entdeckt haben würde, ist weniger erfreulich; hätte er sich näher mit der Litteratur beschäftigt, so würde er wohl gefunden haben, dafs vieles von dem, was er für neu hält, nicht neu ist, und dafs das wirklich Neue nicht zweifellos gut ist. Der Verf. legt zunächst Wert auf eine streng mathematische Behandlung der vier Spezies. Ob eine solche für den Rechenunterricht in den drei untersten Klassen wirklich notwendig, ja ob sie bei vollem Verständnis der Schüler wirklich durchführbar ist, möchte ich nach meinen Erfahrungen bezweifeln; selbst im arithmetischen Unterrichte der folgenden Klassen läfst sich eine streng mathematische Behandlung nicht ganz leicht durchführen. Die Rechenoperationen zum Verständnis der Schüler zu bringen, ist in den unteren Klassen das Notwendige, für ein förmliches Beweisen der Richtigkeit haben sie aber auf dieser Stufe noch gar kein Bedürfnis. So beweist der Verf. z. B. den Satz: „Statt eine Differenz von einer Zahl zu subtrahieren, kann man auch den Minuend subtrahieren und den Subtrahend addieren“ an dem Beispiel $35-(20-2)=35-20+2$, um dann die Regel für die Berechnung von $55-19$ zu benutzen. Wozu dieser grofse Apparat? Das ist Arithmetik, nicht Rechnen. Der Sextaner begreift ohne weiteres, dafs er, wenn er 20 anstatt 19 der Bequemlichkeit der Rechnung wegen subtrahiert hat, er zum Rest noch 1 addieren mufs. Was soll denn nun mit den vom Verf. aufgestellten Regeln geschehen, sie sollen doch nicht etwa auswendig gelernt werden? Das wäre eine Vergeudung von Zeit und Mühe; denn es würde, meiner Meinung nach, dadurch weder

das Verständnis der vier Spezies gefördert noch der spätere arithmetische Unterricht vorbereitet und unterstützt werden. Der Verf. legt jene Ministerialverfügung nicht richtig aus, denn er behandelt in seinem Leitfaden die vier Spezies gleichsam arithmetisch, da er Sätze aufstellt und beweist, deren Durchnahme dem arithmetischen Unterrichte zufällt. Hauptziel des Rechenunterrichtes ist und bleibt auch auf den höheren Schulen Gewandtheit und Sicherheit im mündlichen und schriftlichen Rechnen mit ganzen und gebrochenen Zahlen und Vertrautheit mit der Auflösung der einfacheren Aufgaben aus der Praxis; die Erreichung dieses Zieles wird nicht gefährdet, sondern eher gefördert werden, wenn man eine gründliche Kenntnis des Zusammenhanges der vier Spezies und eine gewisse Fertigkeit in der Deutung und in der Berechnung von Ausdrücken in ganzen und gebrochenen Zahlen zu erreichen sucht, dabei aber auch ganz besonders darauf achtet, dafs bei den Erklärungen und der Aufstellung von Regeln Kürze im Ausdruck mit mathematischer Bestimmtheit verbunden wird. Dadurch arbeitet man aber meiner Ansicht nach wesentlich dem arithmetischen Unterrichte vor. Auf den letzten Punkt scheint der Verf., trotzdem er die streng mathematische Behandlung so sehr betont, keinen besonderen Wert zu legen; denn sonst würde er doch nicht eine Regel wie „Gleichnamige Brüche werden addiert oder subtrahiert, indem man die Zähler addiert oder subtrahiert“ aufstellen. Der Ausdruck „der Bruch wird viermal so klein“ und die verschiedene Stellung des Multiplikators teils vor teils hinter dem Multiplikandus zeigen Ähnliches.

In den bürgerlichen Rechnungsarten vermisse ich bei den Aufgaben der Prozentrechnung die Anwendung der Dezimalbrüche: der Verf. vermeidet sie vielleicht deshalb, weil er Buchstabenformeln entwickelt, in denen er sie nicht brauchen kann; auch hier steht also das Rechnen hinter der Arithmetik zurück.

Berlin. A. Kallius.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Die 41. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in München vom 20.—23. Mai 1891.

(Fortsetzung.)

II. Die Verhandlungen der Sektionen,

die, neun an der Zahl, gleichzeitig tagten, können leider nur eine ungleichmäfsige Berichterstattung erfahren, da dem Unterzeichneten zwar sachverständige Freunde in äufserst zuvorkommender Weise Material lieferten, auch einige Redner das Manuskript ihrer Vorträge oder Auszüge mit bewundernswerter Hochherzigkeit zur Verfügung stellten, aber manche Themen doch nur engere Kreise von Fachgelehrten interessieren und die Akten einiger Sektionen, soweit sie Dank der Liberalität der Vorstände der Sektionen sowie insbesondere des Präsidiums zugänglich waren, ausdrücklich auf eine anderweitige Veröffentlichung der Besprechungen hinwiesen.

1. Pädagogische Sektion.

Die vorbereitenden Geschäfte hatten die Gymnasialrektoren Dr. Markhauser und Dr. Wecklein (München) besorgt. Die Sektion eröffnete ihre Sitzungen am Donnerstag den 21. Mai morgens 8 Uhr in der Aula des Polytechnikums; fast die Hälfte aller Mitglieder hatten sich eingefunden und in die Listen sich 172 Herren eingetragen. Den Ehrenvorsitz übernahm auf Vorschlag des Rektors Dr. Wecklein der Geh. Oberregierungsrat Schrader aus Halle, Schriftführer waren die Gymnasiallehrer Dr. Melber und Dr. Ruefs-München. Sofort erhielt das Wort Gymnasialdirektor Oskar Jäger aus Köln zu seinem Vortrage „Vergängliches und Bleibendes am humanistischen Gymnasium“: Was hat sich, wenn man die Stellung des humanistischen Gymnasiums in diesem Jahrhundert zu gewissen Mächten des Lebens, der Kirche, dem gesellschaftlichen Leben, der Politik, ins Auge fafst, als vergänglich gezeigt und ist vergangen, was ist geblieben oder soll bleiben? Zunächst ist das Verhältnis des Gymnasiums zur Kirche zu berühren, worunter die verschiedenen christlichen Kirchen und das, was in ihnen allen gleichartig ist, verstanden werden. Wenn es auch unrichtig ist, dafs das humanistische Gymnasium eine Schöpfung der Kirche in dem Sinne ist, als ob es zu irgend einer Zeit eine eigentliche kirchliche Institution gewesen wäre, so hat es doch lange Zeit, noch in unserem Jahrhundert, in einer sehr

engen Verbindung mit den Kirchen, den sichtbaren Kirchen nämlich, gestanden, indem vor noch nicht gar langer Zeit fast sämtliche Lehrer Theologen, Kleriker waren. In Württemberg z. B. findet heute noch die Mehrzahl der Gymnasiallehrer durch das Studium der Theologie hindurch ihren Weg zum Lehramte. Im allgemeinen gehört das der Vergangenheit an, ist also etwas Vergängliches, in einzelnen Bräuchen lebt diese unmittelbare Verbindung noch fort, und ganz ohne Fühlung mit der kirchlichen Sitte werden nur wenige Gymnasien sein. Aber im grofsen und ganzen besteht sie nicht mehr, und das Gymnasium bildet überall eine in sich geschlossene, den Kirchen gegenüber selbständige Gemeinde, obschon dies von manchen Seiten beklagt wird, als sei an unseren Gymnasien nichts christlich, geschweige denn kirchlich als die „paar Religionsstunden". Aber eine Vermehrung des Religionsunterrichtes wird eine nur äufserliche Wirkung haben. Wenn auch die unmittelbare und bestimmte Art der Verbindung des humanistischen Gymnasiums mit der Kirche vergangen ist, so soll sich doch jeder Lehrer als Glied der Kirche Gottes ansehen, und diese Anschauung ist in unserem Stande nicht weniger verbreitet oder wirksam als in irgend einem anderen. Ist der Gymnasiallehrer auch nicht mehr Theologe, so hat er doch das christliche Recht, sein Amt als Priestertum anzusehen, und wohl ihm, wenn er es thut, ohne darüber viele Worte zu machen. Bleibend am Gymnasium mufs sein, dafs zwischen allen seinen Angehörigen eine Lebensgemeinschaft, ein stillschweigendes, innerliches Geben und Nehmen besteht, das nicht aus Worten, und wären es auch Worte Platos und aller anderen grofsen Geister der vorchristlichen Zeit, sondern aus dem Lebensquell des Evangeliums seine Kräfte zieht, und bleiben mufs überhaupt die Kraft des Persönlichen, die in ihrem tiefsten Grunde immer auf dem Religiösen beruht. Diesen Geist sollen wir auch fernerhin mit eigenen Mitteln und Kräften pflegen, aber ja nicht Staat und Polizei zu Hülfe rufen. — Was zweitens die Stellung und Geltung des Gymnasiums in der Gesellschaft überhaupt anlangt, so ist es weder mehr die Pflanzstätte für Theologen und Staatsdiener oder, wie man früher sagte, des Fürsten, noch ausschliefslich die Schule für die künftigen christlichen Richter, Ärzte, Lehrer, sondern es ist jetzt auch die Schule für zahlreiche Industrielle, Verwaltungsbeamte, Offiziere, Kaufleute u. s. w. geworden; daher rührt der Vorwurf, dafs z. B. von 100 Sextanern nur allemal 25 später das Abiturientenexamen machen. Hierin mag durch Herstellung und Ausgestaltung der Realschulen, wie die Kaiserliche Rede vom 4. Dezember 1890 und die Berliner Konferenz verlangte, einige Änderung eintreten; im wesentlichen wird aber doch das Gymnasium auch fernerhin die Schule für alle diejenigen sein, welche von ihren Eltern für das, was sie sehr mit Unrecht die höheren Stellungen nennen und vielmehr die verantwortungsvollsten Stellungen nennen sollten, bestimmt werden. Indem nun das humanistische Gymnasium sich der Thatsache fügt, dafs viele seiner Schüler keine akademischen Studien machen wollen, hat es doch daran festzuhalten, dafs allen seinen Schülern ohne Ausnahme diejenige strenge Schulung zu teil werde, welche strebt, durch Wissenschaft zur Wissenschaft zu erziehen; es mufs also von seiner untersten Klasse an so organisiert bleiben, als wenn auch jene 75% Nichtakademiker die Universität besuchen sollten. In diesem Prozentsatz ist kein so grofses Übel zu erkennen und den Worten von der unabgeschlossenen Bildung kein so grofses Gewicht beizumessen;

aber es ist notwendig, dafs die gröfsere Zahl aus den vorzugsweise erwerbenden Ständen auf Real- und Bürgerschulen ohne Latein und Griechisch ihre Vorbildung findet mit Bildungsstoffen, die eine unmittelbare Beziehung zum gegenwärtigen Leben haben; es ist deshalb thöricht, solche Anstalten für nicht ebenbürtig und für minderwertig zu betrachten. Aber ebenso ist es ein nationales Interesse, dafs ein starkes Element da sei, welches die strenge wissenschaftliche Schulung des humanistischen Gymnasiums auch in den Gesellschaftsklassen vertrete, die keine Universitätsbildung aufsuchen können oder wollen. Eben von diesem Gedanken ausgehend, dafs auch diesen Gesellschaftsklassen etwas von tieferer historischer Erkenntnis, welche das Lateinische vermittelt, gesichert bleiben müsse, hat Fr. Paulsen auf der Berliner Konferenz das preufsische Realgymnasium mit Wärme und Geschick verteidigt. Es wäre also eine grofse Schädigung, wenn man die Kenntnis des Lateinischen und Griechischen, die in schwerer methodischer Arbeit gewonnene Erkenntnis der antiken Gedankenwelt nur für Ärzte, Juristen, Philologen gelten lassen wollte. — Bezüglich des Verhältnisses des humanistischen Gymnasiums zur Politik läfst sich die Vergangenheit und Gegenwart vergleichen und daraus ein Bleibendes, ein Soll für die Zukunft des Gymnasiums ableiten. An diesem Verhältnis hat sich viel geändert, da sich unser ganzes Volksdasein geändert hat. Vor dem Jahre 1848 hörte man wohl von Vaterlandsliebe im allgemeinen und vernahm und sprach auch wohl einige hochtönende Phrasen darüber; dafs man aber dereinst in einem solchen Vaterlande Rechte und Pflichten im Tumulte aufgeregten Parteilebens ausüben, politische Reden hören oder gar selbst werde halten müssen, davon hatte man keine Ahnung. Wenn eine völlige Fernhaltung des Lehrstoffes vom wirklichen Leben Idealismus ist, so war das humanistische Gymnasium damals sehr ideal. Das hat sich gründlich geändert. Das humanistische Gymnasium von heute mufs sich fest auf den Boden der Wirklichkeit stellen. Die Schüler müssen mit dem Gedanken erzogen werden, dafs sie ein Vaterland haben, das sie nicht blofs im allgemeinen lieben, sondern dem sie dienen sollen, in dem sie hohe Bürgerpflichten nach Gewissen und Überzeugung auszuüben haben werden. Diese Gegenwart soll ihnen aus der Geschichte klar werden, woraus folgt, dafs man nicht den umgekehrten Weg einschlagen darf, Schülern die Geschichte der Gegenwart erklären zu wollen, die sie eben noch nicht kennen, sondern blofs erleben. Und auch hier ist etwas Bleibendes aus dem alten Gymnasium herüber zu retten, das Tendenzlose, Ruhige, die Rücksicht auf das Schlichte, Jugendliche, das man nicht frühzeitig aufstürmen darf, auch nicht zu einem so löblichen Zwecke, wie es die Bekämpfung einer kultur- und freiheitsfeindlichen Irrlehre ist. Es giebt nur einen Zweck, die Pflege des Wahrheitssinnes; dieser Zweck ist das Bleibende in dem Vergänglichen und Wechselnden, und damit wird auch der Politik und dem Vaterlande am besten gedient. Wenn wir nun aber nicht mit vernünftigen und einem ehrlichen Verstande einleuchtenden Gründen erweisen können, dafs das Gymnasium durch das Mittel der klassischen Sprachen die Wissenschaft, d. h. den selbständigen Wahrheitssinn, den Trieb nach wirklicher Erkenntnis in einem besonderen Sinne erweckt und stärkt, dann ist es in der That Zeit, diese Schule zu schliefsen. Nun sollte doch jedem einleuchten, dafs die Fähigkeit zu erkennen ausgebildet werden mufs an einem Gegenstand, der von vorneherein zu schaffender, nicht blofs

empfangender Thätigkeit ruft, ferner, dafs dieser Gegenstand eine Sprache sein mufs, weil darin die Menschen ihr Denken, Empfinden, Begehren niedergelegt haben, und somit hier überall der Geist dem Geiste begegnet; dann dafs diese Sprache nicht die eigene sein kann, so wenig der Knabe Naturgeschichte an seinem eigenen Körper studieren kann, dafs ferner diese Sprache nicht eine solche sein darf, bei welcher sofort der Nützlichkeitszweck, der Marktzweck sich zwischen die wissenschaftlichen drängt, also keine moderne, europäische, dafs die grundlegenden Sprachen eine oder zwei historische sein müssen, die nicht blofs eine von der unserigen verschiedene, lebende Nationalität, sondern eine längst vergangene Gedankenwelt repräsentieren, die wir nachdenkend in uns wieder lebendig machen. Bezüglich des Latein nun hat man gesagt, man habe es früher zur Hauptsache machen können, als es noch eine lebende Sprache, die der Wissenschaft, der Diplomatie und Kirche war, als die Nationallitteratur der modernen Völker ihre Früchte noch nicht gezeitigt hatten; uns könne es dagegen nicht mehr dasselbe sein wie unseren Vätern. Nein, die lateinische Sprache ist uns viel mehr, sie ist, vom Griechischen ganz abgesehen, Wissenschaft in viel reinerem Sinne, als sie für den Lernenden vor zwei Jahrhunderten, ja noch in unserem Jahrhundert war. Bekanntlich hat uns jene verkehrte Behandlungsweise, die den Wahn erweckte, als hätten Cäsar und Cicero um der Zumptparagraphen willen geschrieben und besäfsen ihren Hauptwert als die Jagdgründe für die Phrasen der lateinischen Übungen, uns den ganzen Dilettantismus auf den Hals gezogen und jene grofse Weisheit des Tages hervorgerufen, dafs die Lektüre überall die Hauptsache sein solle gegenüber der hölzernen, dürren, toten, verknöcherten Grammatik. Gewifs, die verständnisvolle Lektüre ist die Hauptsache, und jenes Studium ist längst überholt und der sehr äufserliche und im Grunde sehr abgeschmackte Ausdruck „formale Bildung“ sagt nicht den zehnten Teil von dem, was das Gymnasium jetzt mit seinem Latein und Griechisch will. Aber Eines ist uns doch vom alten Gymnasium geblieben und mufs bleiben: damit eine Sprache uns Erziehungsmittel zu wissenschaftlichem Erkennen werde, mufs man sie können; man kann sie aber nur dann, wenn man in ihr Gedachtes in der eigenen Sprache überdenkt, und in der eigenen Sprache Gedachtes in die fremde, historische übersetzt. Dieses Um- und Nachdenken, eine Sache schwerer, langer, aber wesentlich schaffender Arbeit mufs das Centrum bleiben, und wenn das der Fall ist, mufs das Lateinische die erste fremde Sprache sein und bleiben, welche den Knaben bildet. Wir verwerfen also unbedingt jene seltsamen Vorschläge, mit Französisch, Englisch oder Italienisch den fremdsprachlichen Unterricht zu beginnen, und ebenso jene heillosen Kompromisse mit dem sogenannten Zeitgeist, welcher dem Lateinischen Stunde um Stunde abforderte, um dann jene Vorwürfe von dem geringen Erfolge der klassischen Studien zu erheben. Und doch könnte, wenn man den Blick richtet auf das Sonst und Jetzt derjenigen Fächer, die man ganz mit Unrecht Nebenfächer nennt, auch jener Zeitgeist wohl zufrieden sein. Die Mathematik ist in ihr Recht eingesetzt, den Naturwissenschaften ist die Lösung der Aufgabe möglich gemacht, die sie im humanistischen Gymnasium allein haben können, zum Beobachten der sichtbaren Thatsachen anzuleiten; das verkennen nur solche, die meinen, ein 10—14jähriger Knabe könne alles auch lernen, was gelehrt werden kann, und die sich den Unterschied zwischen allgemeiner

Geistesbildung und Vorbildung für ein besonderes Fach nicht klar gemacht haben. Das Französische, das 1829 vom „Kreise der öffentlichen und notwendigen Lektionen" ausgeschlossen war, wird jetzt soweit gelernt, dafs es jeder rasch und leicht zu bestimmten Lebenszwecken weiter lernen kann. Der Unterricht im Deutschen ist gleichfalls viel fruchtbarer geworden, weil man seit Jahrzehnten immer mehr den fremdsprachlichen Unterricht für die Handhabung der deutschen Sprache viel anders ausnützt als früher, und wer unseren Abiturienten in dieser Hinsicht, dem deutschen Aufsatze, besondere Vorwürfe macht, der beweist, dafs er keine entsprechenden Schülerarbeiten der Zeit vor 50 Jahren kennt. In Litteratur und Geschichte ist man mindestens sehr eifrig bemüht zu vereinfachen, den Stoff psychologisch angemessen zu behandeln, namentlich aber ist man den Fächern des Zeichnens, Schreibens, Singens, Turnens mehr und mehr gerecht geworden, weil man den Begriff des erziehenden Unterrichts tiefer und universaler auffafst und in diesem Zusammenhang die Bedeutung dieser Fächer für die Gesamtbildung des jugendlichen Geistes begriffen hat. — Das Lehren und Erziehen ist eine Kunst und sogar eine Wissenschaft, und deshalb sind auch die Veranstaltungen, jüngere Genossen diese Kunst zu lehren, soweit sie lehrbar ist, mit Freuden zu begrüfsen. Aber nie ist ein grofser und wirklicher Künstler gewesen, der nicht neben dem Studium der Methode, der Reflexion, ein Element in sich gehabt hätte, das man die Naivität des Schaffens nennen möchte. Hoffentlich kommt wieder eine Zeit, wo der edelste aller Berufe wieder schlicht geübt werden darf, wo der Lehrer nicht an das zu denken hat, was die hohen Behörden, was das Publikum und die Zeitung sagen wird, sondern nur an seine Verantwortung vor Gott, an die Sache, der er in fleifsiger Arbeit mächtig geworden ist, an die lebendigen Menschenseelen, denen er die geistige Nahrung zu reichen hat, eine Zeit endlich, wo auch der Name „humanistisches Gymnasium" in seinem einfacheren und tieferen Sinne verstanden wird: er besagt, dafs eine Anstalt, welche Menschen für verantwortungsvolle Stellungen ausbildet, sie den Menschen und die Menschheit kennen lehren und dazu das Feinste, was der Mensch hervorgebracht hat, die Sprachen, zum Ausgangspunkt nehmen mufs, dafs sie ihren Schülern nicht blofs von den Leiden und Kämpfen, Tugenden und Verbrechen von sechs Jahrtausenden etwas vorerzählen darf, sondern sie lehren mufs, diese Dinge zu erforschen, damit sie nicht blofs erleben, sondern die Gegenwart auch verstehen, vor allem aber sie durchdringen mufs mit dem Gedanken, dafs nicht die Lebenden allein die Menschheit bilden. Diesen Humanitätsgedanken, der zugleich ein christlicher und ein deutscher ist, der den Menschen zugleich erhebt und bescheiden macht, bei seinen Schülern zu einer Wahrheit zu machen, indem sie denselben in täglicher Arbeit sich einwurzeln lassen, das ist Grundlage und Ziel, Wappenschild und Adel des humanistischen Gymnasiums und mufs es bleiben. Auf diese Ausführungen gründen sich folgende Thesen:

1. Das humanistische Gymnasium kann seine Aufgabe als Vorbereitungsanstalt für akademische Studien nur dann lösen, wenn in seinem Lehrplan ein zentraler Unterrichtsgegenstand, auf allen Klassenstufen mit überwiegender Stundenzahl ausgestattet, vorhanden ist.

2. Die Gefahr, durch ein Vielerlei nebeneinander hergehender Unterrichtsgegenstände die geistige Kraft der Schüler zu zersplittern und dadurch

zu schwächen, ist für das humanistische Gymnasium in hohem Grade vorhanden. Sie ist durch die gegenwärtigen Reformbewegungen, auch durch einzelne Beschlüsse der Berliner Dezemberkonferenz, erheblich gewachsen.

3. Eine Vermehrung der deutschen Unterrichtsstunden wird den nationalen Geist ebensowenig stärken, als Vermehrung der Religionsunterrichtsstunden den religiösen, oder Vermehrung der Geschichtsunterrichtsstunden den historischen Sinn stärken würde.

4. Der Betrieb des Lateinischen und Griechischen auf den deutschen Gymnasien unserer Tage leistet der Jugend mehr und Besseres, als er den Generationen früherer Jahrhunderte geleistet hat: dieses Studium bindet die verschiedenen Unterrichtsfächer zusammen, indem es für ihren wissenschaftlichen Betrieb die historische Grundlage und die psychologischen Voraussetzungen schafft.

5. Kenntnis des Französischen, Englischen, naturwissenschaftliche Kenntnisse sind jederzeit und für alle Kreise sehr wichtig gewesen und sind es heute nicht in höherem, aber in gleichem Grade, wie zu Goethes oder Lessings Zeit. Aber selbst wenn sie es in höherem Grade wären, so würde daraus nicht folgen, dafs sie für die Vorbereitung zum akademischen Studium Knaben und Jünglingen vom 9. bis zum 18. Lebensjahre das Studium der lateinischen und griechischen Sprache und Litteratur ersetzen könnten.

In der auf den äufserst beifällig aufgenommenen Vortrag folgenden Debatte wendet sich zunächst Oberlehrer Hornemann-Hannover gegen die Forderung Jägers, dafs das Latein der Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts bleiben müsse, und dafs alle Kompromisse mit dem Zeitgeiste zu verwerfen seien. Die klassischen Sprachen hätten nicht mehr die Stellung in der Gesamtbildung unseres Volkes wie früher; auch auf den Universitäten sei die Vortragssprache deutsch. Mit Recht sage Treischtke in seiner Brochüre über „die Zukunft der humanistischen Gymnasien“, dafs sich das Gymnasium nach derjenigen wissenschaftlichen Anstalt richten müsse, für welche es vorbereite, d. h. nach der Universität; er füge noch bei, auch nach dem Gesamtstande der allgemeinen Bildung unseres Volkes. Übrigens sei trotzdem dem Zeitgeist schon jetzt Rechnung getragen, indem andere Elemente neben den klassischen Sprachen in den Unterricht gedrungen seien. Das Latein sei im Gegensatz zu früheren Zeiten jetzt nur noch ein wichtiger Bestandteil der nationalen Bildung, neben welchem auch andere Bestandteile grofse Bedeutung gewonnen hätten. Ferner sei das Griechische mehr in den Vordergrund getreten, das man jetzt als Wurzel der Wissenschaft, der Bildung und Kunst betrachte. Man dürfe nicht behaupten, dafs die klassische Philologie das einzige Thor sei, durch das man zu wissenschaftlichen Studien eingehe; noch andere Faktoren müsse man daneben berücksichtigen und zwar freiwillig. Für uns bestehe in Wahrheit doch nicht mehr die humane Bildung nur im Griechischen und Lateinischen, sondern im Zusammenflufs jener grofsen Elemente der Bildung, welche geschichtlich die deutsche Bildung der Gegenwart hervorgerufen haben, woraus sie zusammengewachsen und allmählich verschmolzen sei. Deshalb wünsche er neben dem Französischen Aufnahme des Englischen. Diese Einrichtung habe sich an den Gymnasien in Hannover bewährt, ohne dafs sie den Charakter wahrer humanistischer Bildungsanstalten dadurch verloren hätten. Ebenso müsse dem Zeichenunterrichte auf Kosten des Lateinischen gröfsere Ausdehnung gewährt werden.

Denn die historische Bildung sei die Hauptsache, welche sich in jeder Zeit nach dem Zustande der nationalen Bildung richte.

Jäger, der diesen Ausführungen entgegnet, will durch seine Thesen den womöglich einmütigen Beschlufs herbeigeführt wissen, dafs auf der wissenschaftlichen Vorbereitungsanstalt, dem Gymnasium, das Historische gegeben sei und dafs die alte Sprache das Centrum bilden solle, dem man die nötige Zeit gönnen müsse. Sonst komme eine encyklopädische Bildung zum Vorschein, die nicht mehr die Vorbildung für höhere, akademische Wissenschaft sein könne.

Geh. Hofrat Wendt-Karlsruhe stimmt dem Vorredner bei. Das ganze Bestreben des Sprachunterrichtes habe sich seit mehr als einem halben Jahrhundert geändert, oder vielmehr dem angepafst, was wirklich lebendig sei in unserem deutschen Zeitgeist. Das Hervortreten des Griechischen sei ein grofser historischer Prozefs, der mit der weimarischen Zeit begonnen habe. Die Gegensätze seien allgemeine und encyklopädische Bildung; auf letztere gehe alles hinaus; jeder wünsche aus seiner Zeitung alles zu erfahren, was ihn zum gebildeten Menschen mache. Der deutsche Einheitsschulverein biete eine zu gemischte Speisekarte. Der Betrieb des Lateinischen und Griechischen müsse bleiben, was er sei; keine neuen Prinzipien dürften dazu kommen. Die Lektüre sei längst der Mittelpunkt des Unterrichts, von Silbenstechereien oder von einem Jagdgebiet auf Regeln sei keine Rede mehr. Befähigte Schüler könnten auch noch andere Dinge, wie Englisch, nebenbei lernen, aber für Unfähige entstehe ein Zuviel.

Professor Uhlig-Heidelberg nimmt eine Mittelstellung ein und warnt vor der Betonung eines extremen Standpunktes auf beiden Seiten. Freilich müsse man, wenn es sich um die Überzeugung handle, auch gegen den Strom schwimmen. Dabei müsse er auf die Pflicht der Selbsterhaltung hinweisen, aber auch raten zur Belehrung des Volkes bei vorgefafster Meinung. Gelegenheit dazu bieten öffentliche Anlässe und persönliche Begegnungen. Er warnt vor dem Vielerlei im Unterricht; es sei das ein unerreichbares Ideal, wenn es auch noch so kunstvoll gegliedert sein möge. Konzentration sei nötig, weil der jugendliche Geist blofs in einigen wenigen Gegenständen sich so heimisch machen könne, dafs er sich darin frei bewege. Die Hauptsache sei, dafs der jugendliche Geist in einem bestimmten Fache seine Kräfte übe. Lege man einem solchen Gegenstande eine oder zwei Stunden zu, so gewinne man für den Schüler, und umgekehrt. Bei der Verschiedenheit der deutschen Gymnasiallehrpläne könne er aber nicht (wie Jäger) sagen, dafs man jetzt an die äufserste Grenze des Erlaubten gekommen sei. So müsse das Zeichnen in gewisser Ausdehnung am Gymnasium gelehrt werden; dagegen könne das Englische im späteren Leben nachgeholt werden. Somit nehme er einen mittleren Standpunkt ein, da ja überhaupt die Wahrheit in der Mitte liege.

Hornemann (Hannover) wendet sich gegen Wendt, der von der gemischten Speisekarte des Vereins der Einheitsschule gesprochen habe; der Lehrplan sei auch hier wesentlich derselbe, nur sei Englisch und Zeichnen hinzugefügt; allerdings müsse der Latein-Unterricht in mäfsiger Weise verkürzt werden. Die Besserung der Methode werde vor Überbürdung schützen; er wünsche, dafs die deutsch-lateinischen und die deutsch-griechischen Übungsbücher in einiger Zeit vollständig verschwinden müfsten. Dafs durch das

Zusammenwirken aller Hauptelemente eine gute sachliche Bildung bei dem Schüler erzielt werde, bleibe allerdings ein Ideal; aber deshalb, weil das Ideal nicht überall erreicht werde, dürfe man es nicht aufgeben.

Direktor Dettweiler-Bensheim nimmt ebenfalls einen vermittelnden Standpunkt ein. Das Gymnasium stehe und falle nicht damit, dafs man in Prima zwei Stunden weniger Latein habe. Unter dem lebhaften Widerspruch der Versammlung versteht er unter Naivität, die Jäger der Schule wieder gewünscht hatte, Bequemlichkeit des Schaffens, die er nicht billigen könne. An seiner Anstalt besuchten 90 % der Prima den fakultativen Unterricht im Englischen mit bestem Erfolge. Also spreche die Praxis dagegen, dafs das Englische obligatorisch werde.

Direktor Fries-Halle betont das Mifsliche des Festhaltens am Bestehenden und des Nachgebens. Aber sicher gebe es eine Grenze, über die hinaus man nicht gehen dürfe. Vom Latein immer eine oder zwei Stunden mehr abzunehmen, da es eben die meisten Stunden habe, sei äufserst bedenklich und ein gefährliches Experiment. Die Lehrer seien nicht alle Genies, um in sechs Stunden dasselbe zu leisten wie in acht. Daher empfehle er, die Thesen zur Abstimmung zu bringen.

Direktor Hartwig-Frankfurt a. M. verspricht sich nicht viel von einer Belehrung des Publikums, das sich sehr unzugänglich erweise. Man solle sich nicht gegen die Errichtung einer Einheitsschule mit lateinischem Unterbau stemmen, um so die Leute an einem Falle ad absurdum zu führen. Ein solcher Versuch sei in Frankfurt gemacht worden und habe gezeigt, wie weit man komme, wenn man mit Latein erst in Untertertia und mit dem Griechischen in Untersekunda beginne.

Direktor Richter-Jena wünscht Schlufs der Debatte unter dem Zeichen der Eintracht. Die Gegensätze, die zu Tage getreten, seien nicht unüberbrückbar; der ersten These könnten alle zustimmen. Diese Auffassung unseres Berufes, die warme und hohe Auffassung von der Erkenntnis des Lehr- und Erziehertums, von dem Ziel und Begriff der humanistischen Bildung, dafs das klassische Altertum die Hochburg sei, auf der man sich verschanzen müsse, hegten wohl alle. Aber dabei solle man den einzelnen Provinzen ihre Eigenart lassen, sei es ja die individuelle Kraft, durch die wir grofs geworden seien in unserem Kulturleben; daher rufe er: In necessariis unitas, in dubiis libertas, in omnibus gravitas.

Der Vorsitzende Schrader giebt zu, dafs es auch aufserhalb Preufsens eine ruhmreiche Gymnasial-Vergangenheit gebe. Wie sich die Geschichte gebildet habe, so werde sich die Lehrerwelt bilden, und die deutsche Jugend werde sich derjenigen Bildung erfreuen, die der Stolz Deutschlands und der Neid des übrigen Europas sei.

Hornemann-Hannover will die Abstimmung verschoben wissen, da die Sache noch nicht genügend besprochen sei; sonst sei er genötigt, gegen die Thesen zu stimmen, so sehr er im grofsen und ganzen dafür sei.

Richter-Jena ist ebenfalls im einzelnen gegen die Ausführungen Jägers, aber im ganzen einverstanden und will seine Meinungsverschiedenheit bei dieser Gelegenheit nicht zum Ausdruck bringen.

Der Vorsitzende läfst in dem von Richter dargelegten Sinne über die Thesen abstimmen und konstatiert fast einstimmige Annahme.

Die zweite Sitzung fand an demselben Tage nachmittags 3½ Uhr

statt in Verbindung mit der archäologischen Sektion. Professor Engelmann-Berlin spricht über die Anschauungsmittel des klassischen Unterrichts. Er teilt diese ein in solche für den Lehrer und solche für den Schüler, welch letztere aufzuhängen sind oder stets in der Hand des Schülers bleiben. Von gröfseren Sachen behandelt er das Modell der Akropolis, empfiehlt die bekannten Tafeln von Launitz, Langl, Fischer u. a., die Reliefkarte von Olympia, Ausrüstung eines Römers, Pilum u. s. f. Für den Schüler rät er seine Bilder zur Ilias und Odyssee und zu Ovid anzuschaffen. Kunstgeschichte als solche dürfe auf dem Gymnasium nicht getrieben werden; aber z. B. bei der Homerlektüre solle der Bilderatlas von Engelmann aufgeschlagen und das einzelne Bild erklärt werden. Dazu hatte der Vortragende aus der reich beschickten Lehrmittelausstellung (s. u.) Proben der archäologischen Anschauungsmittel zur Ansicht ausgestellt.

Kaiserl. Ministerialrat Dr. Baumeister-München will den gehörten Vortrag ergänzen, besonders bezüglich des Gebrauches dieser Hülfsmittel gegenüber den Schülern. Der „römische Soldat" gehöre in die Tertia, anderes Gezeigte in die Quarta. Vom perikleischen Zeitalter könne man nicht sprechen, ohne die Kunst jener Zeit, wie sie sich in der Akropolis, im Parthenon, durch Phidias zeige, bildlich vorzuführen und in kurzer Zeit hin und wieder zu erläutern. Auch zu Hause solle der Schüler solche Dinge betrachten können; zu diesem Zwecke habe er einige Hefte zusammengestellt, die von den mittleren zu den oberen Klassen hinaufführten. Ebenso seien die Müllerschen Bleisoldaten zu empfehlen, die schon seit 30 Jahren existierten, und die jeder Knabe von 12 Jahren gewifs gerne auf seinem Weihnachtstische sehe.

Direktor Schmalz-Tauberbischofsheim erklärt, an seinem Gymnasium die ausgestellten Anschauungsmittel zu haben, so die Seemannschen Bilderbogen; ihre Benutzung werde in den Lehrerkonferenzen besprochen und für die einzelnen Klassen geordnet. In der Prima werde alles Frühere zusammengestellt. Besonders zu wünschen seien plastische Anschauungsmittel, so ein dorisches, jonisches und korinthisches Kapitäl, das erst dem Schüler die richtige Vorstellung vermittle.

Oberlehrer Lohr-Wiesbaden beklagt die Geringfügigkeit der vorhandenen Mittel, um solche von allen als notwendig bezeichnete Anschauungsmittel anzuschaffen. Von Modellen sei auszugehen, sonst begreife der Schüler kein Bild auch mit der schönsten Erklärung. Für Quarta empfehle er das römische Haus, für Tertia das römische Lager, in Sekunda die Akropolis und ein Modell des Parthenon, wie er es mit seinen Schülern selbst hergestellt habe, für Obersekunda ein griechisches Theater, für Prima vor allem die Laokoongruppe. Nach der Besichtigung eines Modelles genügten auch Photographieen, die billig zu erhalten seien.

Gymnasialrektor Wecklein-München hält dafür, dafs der Anschauungsunterricht nur unterstützend sein und sich nur an den Betrieb der anderen Wissenschaften anschliefsen könne, an die Lektüre der Klassiker, den Geschichtsunterricht und vor allem an den Zeichenunterricht. Besonders empfehle er Anschauungskästen. Aber nur wirklich Schönes dürfe man dem Schüler in die Hand geben; denn dem Schüler fehle der historische Sinn.

Direktor Richter-Jena läfst den Schüler selbst das Bild beschreiben, es dürfe ihm nicht zu viel vorgesagt werden; dadurch werde auch das

Deutsche und besonders das Sprechen geübt. Um Mittel zur Anschaffung zu erhalten, sei in Sachsen bei den Schülern eine Art freiwilliger Selbstbesteuerung beliebt unter dem Titel „Schülerbibliotheken und ähnliche Hülfsmittel zur Belehrung und Unterhaltung", und dadurch jährlich eine hübsche Summe gerettet worden.

Professor Zipperer-Würzburg führt seine Schüler an freien Tagen zu sehenswerten Denkmälern der Umgebung, auch wenn diese einer späteren Kunstentwickelung angehören, um ihnen die Augen zu öffnen, sie sehen zu lehren und in ihnen das Interesse für die Kunstgeschichte mehr und mehr zu entwickeln.

Der Vortragende will keine modernen Kunsterzeugnisse, sondern nur Abbildungen der Antike selbst, selbst wenn sie weniger schön seien; denn der Schüler solle in das Altertum eingeführt werden.

Lohr-Wiesbaden reicht den schriftlichen Antrag ein, die Versammlung wolle die Überzeugung aussprechen, dafs zur Belebung des Unterrichts auf den Gymnasien Modelle und Bilder zur Erläuterung des klassischen Altertums notwendig sind, und bitten und hoffen, dafs den einzelnen Anstalten ausreichende Mittel von Staats- und Patronatswegen zur Verfügung gestellt werden, um die betr. Lehrmittel zu beschaffen.

Professor Böckel-Karlsruhe spricht sich für Modelle aus; bei der Erklärung von Bildern dürfe man keine Vorträge von Schülern erwarten; man könne die Schüler anleiten, selbst zu zeichnen oder ein einfaches Modell herzustellen.

Der Antrag Lohr wird verlesen und fast einstimmig angenommen.

Im Anschlusse an diese Sektionssitzung fand eine Beratung von Archäologen, die von mehreren deutschen Bundesstaaten abgeordnet waren, so Professor Conze-Berlin, Oberschulrat Krüger-Dessau, Gymnasialrektor Arnold-München u. a., über eine Einführung archäologischer Ferienkurse statt. Conze, der die Verhandlungen leitete, erörterte zunächst die Frage, welchen Platz die Archäologie in der Vorbildung und Ausbildung der Gymnasiallehrer habe, und wie diese Bildung gefördert werden solle, ob und wie die Ferienkurse, mit denen in Preufsen ein Versuch gemacht worden sei, auf Deutschland ausgedehnt werden könnten. Indem er die Nützlichkeit, ja Notwendigkeit solcher Ferienkurse in längerer Ausführung begründete, schlug er als Orte, an denen solche Kurse abgehalten werden sollten, München, Dresden, Berlin, Bonn, Trier und vielleicht noch Mainz vor. Die einzelnen Delegierten erklärten die Sympathie ihrer Regierungen mit dem vorgelegten Plan, um sich aber die Entschliefsung über die Ausführung selbst vorzubehalten.

Professor Benndorf-Wien wünschte noch dazu die Erteilung eines wissenschaftlichen Urlaubs von etwa einem halben Jahre für hervorragende Lehrer einzelner Gymnasien, um die klassischen Stätten der Archäologie persönlich zu besichtigen.

Am Schlusse konstatierte der Vorsitzende, trotz einzelner Abweichungen gehe die übereinstimmende Ansicht dahin, es sei wünschenswert, Ferienkurse zu gründen oder auszudehnen.

Die dritte Sitzung eröffnete der Geh. Oberregierungsrat Schrader als Präsident am Freitag morgens 8 Uhr und erteilte das Wort dem Professor Vogt-Wien zu einem Vortrage über „pädagogische Universitäts-

seminare“. Nach einer ausführlichen Besprechung der Verhältnisse der Gymnasien in früherer Zeit erörtert er die Verdienste von August Hermann Francke, der zuerst eine Lehrerbildungsanstalt eingerichtet habe, und von Herbart, der die Gesinnung des Lehrers als die Hauptsache bei der Erziehung der Jugend betrachtet habe. Diese beiden Männer seien die Ecksteine in der Lehrerbildungsfrage. Bei der Schaffung solcher Anstalten dürfe die fachwissenschaftliche Ausbildung nicht berührt werden; ebensowenig sei mit der Änderung der Einrichtung der Schule, des Lehrplanes, zu beginnen, sondern mit der Ausbildung des Lehrers. Von der sozial-ethischen und der sozialen Lage des Lehrstandes müsse die Frage betrachtet werden. Die sozial-ethische Bedeutung des Lehrstandes sei grofs, da er auf die Gesinnung der folgenden Generation mafsgebend einwirke; er könne in der Schule auch gegen schlechte Anschauungen wirken, eine Ansicht, die schon Erasmus ausgesprochen habe. Weil diese Seite des Lehrstandes nicht beachtet werde, sei seine soziale Stellung nicht besonders geachtet. Staat, Kirche, Familie und Lehrstand kämen bei der Erziehung in Betracht. Der Einflufs der Familie sei zurückgetreten, auch die Kirche sei in den Schatten gestellt, der Religionsunterricht sei isoliert, daher die Schulen simultan. Der Lehrstand sei schwach dem Staate gegenüber als einzelner Stand; wäre aber der Lehrstand auch ein Ganzes, so wäre seine Stellung doch schwierig dem Staate gegenüber, weil dessen Macht im einzelnen für die Schule gewachsen sei; früher habe er nur Grundzüge angegeben, jetzt gingen seine Weisungen auf das kleinste Detail ein. Aber je gröfser die Freiheit des Lehrers, desto gröfser sei seine Schaffenskraft und Schaffenslust, weil auch seine Verantwortung gröfser sei; dann würde auch die soziale Stellung des Lehrers mehr hervortreten. — Früher habe man nur fachwissenschaftliche Ausbildung verlangt, alles von der Persönlichkeit des Lehrers abhängig gemacht, aber die Pädagogik sei eine Kunst und magister fit, non nascitur. Daher empfiehlt der Redner, der wegen der vorgerückten Zeit den gröfsten Teil seiner geplanten Ausführungen überschlagen mufs, pädagogische Universitätsseminare, in denen Methodik, Ethik, Pädagogik und Psychologie zu lehren und zu hören sei; dazu komme die praktische Ausbildung in der Übungsschule. Prinzip sei dabei Freiheit der Kunst des Erziehens. Die fortbestehenden Gymnasialseminarien sollten zur Ergänzung dienen; denn durch die akademischen Seminarien werde im Gegensatze zur gebundenen Kunst der Gymnasialseminarien freie pädagogische Kunst ermöglicht; unter dem Schutze der akademischen Freiheit sei der Vorstand an keine Staatsvorschriften gebunden. Dadurch werde der soziale Druck, der auf dem Lehrstande ruhe, allmählich gehoben, die Berufsfreudigkeit werde gröfser, und die allgemeine Schätzung des Standes wachse; endlich werde der Mangel einer selbständigen Entwickelung des Schulwesens, der im gegenwärtigen Jahrhundert gegen früher bestehe, geändert werden.

In der darauf folgenden Debatte weifs Schiller-Giefsen seinen Ausführungen in der Hauptsitzung (s. o.) nichts hinzuzufügen.

Professor Gerstenecker-München findet das Betreten des sozialpolitischen Gebietes bedenklich; die Lehrer dürften sich in ihren Bestrebungen von solchen Rücksichten nicht leiten lassen. Jedenfalls gebühre dem Vortragenden lebhafter Dank für seine Anregungen. Diesem Danke schliefst sich Gymnasialdirektor Kübler-Berlin an. Aber den Universitätssemina-

rien fehle das richtige Übungsmaterial, was Leipzig beweise, dessen Übungsschule ihm unzureichend erscheine. Die Universitätsseminarien sollten die Voraussetzung für den Eintritt in die Gymnasialseminarien bilden.

Gymnasialdirektor Jäger-Köln findet an den Gymnasialseminarien in Deutschland soviel Freiheit und Autorität, als der Leitende beanspruche, unbehindert von der Aufsichtsbehörde, die überhaupt keine unbedingte Unterwerfung verlange, sondern einen hohen Grad von Freiheit ermögliche.

Gymnasialdirektor Professor Richter-Leipzig konstatiert, dafs er in der glücklichen Lage sei, bei dem gleichzeitigen Dirigieren eines solchen Universitätsseminars und eines Gymnasiums sein eigenes Gymnasium zur Übungsschule zu machen.

Gymnasialdirektor Fries-Halle hat auch an seinem Seminare volle Freiheit des Lehrens. Das Universitätsseminar werde naturgemäfs immer mehr theoretisch arbeiten und die Wissenschaft fördern, das andere die Praxis. Ein Lehrer, der mit seiner wissenschaftlichen Vorbildung fertig sei, werde besser in ein Gymnasialseminar eintreten, als dafs er sich dort noch lange mit Büchern unterweisen lasse. Jenes sei eher im stande, den Lehrer nicht blofs didaktisch, sondern auch praktisch vorzubereiten.

Gymnasialrektor Wecklein-München hält jenes Seminar für das beste, an dem ein tüchtiger Theoretiker mit einem ausgezeichneten Praktiker in einer Person vereinigt sei.

Der Vortragende entgegnet auf einzelne Bemerkungen der Vorredner und betont, man müsse die Sache nach Prinzipien beurteilen, nicht in der Scheidung von Theorie und Praxis.

Damit schliefst diese Debatte. Professor Uhlig-Heidelberg weist hin auf das aufliegende erste Heft des zweiten Jahrgangs des „humanistischen Gymnasiums“, welches das Organ des Gymnasialvereins sei, begründet mit warmen Worten die Notwendigkeit der Abwehr und lädt zum Beitritt ein.

Es folgt der mit lebhaftem Beifall aufgenommene Vortrag des Professors Hartfelder-Heidelberg über „das Ideal einer Humanistenschule“ (die Schule Colets zu St. Paul in London).

Im Laufe der letzten 25 Jahre hat sich das Urteil über die Humanisten wesentlich zu ihren Ungunsten geändert. Während man sie früher als geistige Befreier von den scholastischen Fesseln pries und in ihnen die Väter der Wissenschaft der Neuzeit sah, werden ihnen jetzt von verschiedenen Seiten die übelsten Dinge nachgesagt. Ihr Wissen findet man seicht, ihre Poesie geschmacklos und phrasenhaft, ihr Leben sittlich bedenklich, ihren Charakter würdelos. Höchstens macht man noch einen Unterschied zwischen äteren und jüngeren Humanisten, von denen zu den ersteren der gefeierte Rudolf Agricola gehört, während man von dem Vertreter der letzteren, Desiderius Erasmus von Rotterdam, nicht viel Gutes zu berichten weifs. Und doch bedeuten ihre Bestrebungen den Beginn einer neuen Zeit. Man zieht überall die „fontes“ aus der Verborgenheit und verbreitet sie durch den noch nicht lange von einem Deutschen erfundenen Buchdruck. Die Alten werden mit tieferem Verständnis gelesen. Zur klassischen Form des Lateins gesellt sich bald die Kenntnis des Griechischen und dann des Hebräischen. Überall regen sich die Keime eigener Forschung. Der Humanismus hatte von Anfang an eine Neigung für die höhere Schule, die Universitäten wie die Lateinschule, in Italien wie diesseit der Alpen; seine litterarischen Erzeug-

nisse haben einen stark pädagogischen Geschmack. Zahllose Enchiridia, Methodi, Rudimenta, Epitomae, Institutiones erleichtern der Jugend die schwere Arbeit des Lernens. Eine pädagogische Neuschöpfung, in welcher der Humanismus, wie ihn Erasmus von Rotterdam auffafste, gelehrt werden sollte, war die St. Paulsschule zu London, welche John Colet gegründet und für welche Erasmus die meisten Lehrbücher geschrieben hat.

John Colet (Joannes Coletus) war 1466 als der Sohn eines angesehenen Seidenhändlers in London geboren. Mit tüchtigen Schulkenntnissen versehen bezog er die Hochschule zu Oxford und erwarb sich die üblichen akademischen Grade. 1494 machte er eine Studienreise nach Frankreich (Orleans, Paris) und Italien (Florenz). Während dieser Zeit beschäftigte er sich hauptsächlich mit den Kirchenvätern: Origines, Cyprian, Ambrosius, Hieronymus, Dionysius. Zurückgekehrt hielt er in Oxford Vorlesungen über den Römerbrief. Hier lernte er auch Desiderius Erasmus kennen. Im Jahre 1500 wurde Colet Dekan bei St. Paul in London und erlangte bald den Ruf eines eifrigen und vortrefflichen Predigers. Diese Thätigkeit setzte er fort, bis er 1519 als nachträgliches Opfer der furchtbaren Krankheit, die unter dem Namen „englischer Schweifs“ bekannt ist, starb.

Für die Geschichte der Pädagogik ist wichtig seine Gründung einer Grammatikalschule (heute Lateinschule) am Ostende der Kirche St. Paul zu London „zu Ehren Christi Jesu in pueritia und seiner hochgelobten Mutter Maria“ für 153 Kinder, welche Colet durch sein Testament 1511 reich ausstattete, und deren Gebäude er laut Statuten 1512 erbaute.

Das Lehrpersonal sollte aus drei Mitgliedern bestehen, einem oberen Lehrmeister, einem zweiten Lehrmeister oder Hypodidaskalos, wie Erasmus in seinen Briefen sagt, und einem Kapellan, alle drei „mit zulänglichen, beständigen und immerwährenden Besoldungen“ versehen. Der obere Lehrmeister, der von den Vorstehern, d. h. der Zunft der Seidenhändler in London, gewählt wird, hat die Leitung der ganzen Schule. Er soll sein „gesund vom Leibe, ehrlich und tugendhaft, gelehrt und in gutem reinem Latein wie auch im Griechischen wohl erfahren“. Dabei hat ein verheirateter Mann den Vorzug vor einem ledigen; in letzterem Falle kann es auch ein Geistlicher ohne Pfründe sein. Jedes Jahr findet zu Lichtmefs eine Prüfung statt. Bei einem Streit zwischen dem Leiter der Anstalt und den zwei anderen Lehrern haben die Schutzherren (d. h. die Zunft der Seidenhändler) das Recht der Entscheidung. Der erste Lehrer erhält als Besoldung nebst freier geräumiger Wohnung für die Woche eine englische Mark nebst dem Tuche zu einem Kleide. Sein Urlaub beträgt im ganzen 30 Tage. Im Falle der Untauglichkeit nach längerer Thätigkeit bekommt er 10 £. Wird die erste Stelle erledigt, so kann der Unterlehrmeister aufrücken, wenn er „ein gelehrter und frommer Mann“ ist. Denn von ihm verlangt man dieselben Eigenschaften wie vom ersten Lehrer, nach dessen Weisungen er zu unterrichten hat. Dieser beruft ihn auch im Einverständnis mit den „Patronen und Schutzherren“. Auch er hat so ziemlich dieselbe Besoldung wie sein Vorstand. Im Falle beide Lehrer erkranken oder eine ansteckende Krankheit herrscht, wird die Schule geschlossen. — Der dritte Lehrer, der Kaplan, hat täglich in der Schulkapelle eine Messe zu lesen und „die Kinder den Katechismus zu lehren und dieselben in englischer Sprache in den Glaubensartikeln und den zehn Geboten zu unterweisen“. — In die Schule

können 153 Schüler aus allen Nationen und Ländern ohne Unterschied aufgenommen werden; Bedingung der Aufnahme ist die Kenntnis des Katechismus und die Fähigkeit, „lesen und ein wenig schreiben“ zu können. Winter wie Sommer beginnt der Unterricht um 7 Uhr und dauert bis 11 Uhr, nachmittags von 1–5 Uhr; dreimal des Tages müssen die Kinder knieend ihr Gebet verrichten, „wie es in der Schule auf einer Tafel vorgeschrieben ist“. Besondere Spieltage gab es nicht. Nur am Tage der unschuldigen Kindlein sollten alle Schüler in der St. Paulskirche die Predigt des kleinen Bischofs, der noch ein Kind ist, anhören.

Über den Lehrstoff giebt Colet in den Statuten nur allgemeine Vorschriften: die Schüler sollen nächst der Furcht Gottes jederzeit in guter Litteratur im Lateinischen und Griechischen unterrichtet und auf solche Schriftsteller gewiesen werden, welche die wahre römische Beredsamkeit mit der Weisheit verknüpft haben. Empfohlen werden Lactantius, Prudentius, Sedulius, Juvencus u. a. Die Scholastik und ihr unklassisches Latein ist ausgeschlossen. Auch von Erasmus wird seine Schrift Institutum Christiani hominis und De duplici copia verborum ac rerum empfohlen. — Die Oberleitung hat die rein weltliche Zunft der Seidenhändler in London, der auch der Vater Colets angehört hatte. — Erasmus rühmt die Schönheit und Pracht der Schulräume. Er stand mit Colet in dauernder Geistesgemeinschaft und verfafste für dessen Schule 1) Institutio hominis christiani versibus hexametris, 2) De duplici copia verborum ac rerum commentarius, 3) Concio de puero Jesu, pronuntiata a puero in nova schola Joannis Coleti per eum instituta Londini, 4) Carmina scholaria. — Die Schöpfung Colets hat Bestand gehabt. Die Geschichte der Schule nennt eine lange Reihe tüchtiger und würdiger Lehrer sowie eine grofse Anzahl ausgezeichneter Männer, die Zöglinge dieser Schule gewesen waren. Erasmus verlieh ihr aber durch seinen Namen besonderen Glanz. Er war das anerkannte Haupt aller humanistisch Gebildeten Europas; seine Schule, die sein grofser Name deckte, war darum typisch für den Humanismus überhaupt. Diese Schule erstrebte eine Verbindung der christlichen Religion und der christlichen Sitte mit dem Wissen des klassischen Altertums, letzteres gefafst in die reinere Form der Sprache Ciceros und seiner Zeitgenossen, frei von der entstellenden Urform mittelalterlicher Scholastik. Das ist das letzte Ziel der Renaissance in Italien, noch mehr nördlich der Alpen. Unter den zahlreichen humanistischen Pädagogen ist keiner, welcher das Christentum als entbehrlich für die Erziehung bezeichnet. Auch von dem Lehrer wird sittliche und wissenschaftliche Tüchtigkeit in gleichem Grade verlangt. Es melden sich hier die Anfänge einer neuen Zeit, in welcher der Lehrerberuf ein selbständiger Beruf neben dem geistlichen Stande ist. Der Humanismus wird mit Recht als das Ende des Mittelalters und als die Vorbereitung der Neuzeit angesehen. Auf der Grenze zweier Weltalter stehend, trägt die Schule Colets doch fast alle bezeichnenden Züge des gelehrten Schulwesens der Neuzeit. Geboren aus dem Geiste des Christentums und der Antike, ist sie ein echtes Kind jener edleren Form der Renaissance, die wir auch heute noch für unsere höhere geistige Bildung für unentbehrlich halten.

Der Vorsitzende Schrader, der das Präsidium wegen seiner nötigen Abreise niederlegt, erhält durch den Mund des Vicepräsidenten Wecklein den Dank der Versammlung für die Leitung der Verhandlungen ausgesprochen.

Schrader lehnt den Dank ab, da die Leitung einer Versammlung, in der die ἐπιστήμη mit der σωφροσύνη herrsche, leicht sei, und erklärt die Sitzung für geschlossen.

In der vierten Sitzung, deren Verhandlungen Direktor Kübler-Berlin leitete, verbreitete sich Professor Fleischmann-Bamberg über „Quintus Curtius Rufus als Schullektüre". Bei dem Eindringen in die Eigenart der Völker und der Einzelnen in den verschiedenen Erscheinungsformen des Kulturlebens wird stets die subjektive Geistesentwickelung des Schriftstellers wesentlichen Einflufs auf die Art seiner Darstellung ausüben. Das Werk des Curtius über die Thaten Alexanders des Grofsen trägt einen hervorragend subjektiven Charakter. Er sucht das Wesen des Menschen zu ergründen, um zu einem Urteil über ihre Handlungen und Schicksale zu gelangen, und so, wie ein scharfblickender Geist verbunden mit lebendiger Einbildungskraft die geschichtlichen Erscheinungen erfafst hat, soll die Zeichnung sie zum Ausdruck bringen. In dieser Kraft der subjektiven Gestaltung des Stoffes sind seine Vorzüge begründet, darauf sind auch zumeist seine Mängel zurückzuführen. — Es ist einer der glänzendsten Ausschnitte aus den Kämpfen zwischen Orient und Occident, welchen Curtius sich zum Vorwurf gemacht hat. Grofsartig durch die Kühnheit und den Erfolg der Thaten reiht sich der Kriegszug Alexanders auch dadurch den wirkungsvollsten Epochen der Geschichte an, dafs wir hier die Macht einer die Zeitgenossen überragenden Persönlichkeit bewundern. Curtius ist von diesem Gedanken erfüllt; er hat durch die Art seiner Schilderung und durch treffende Kennzeichnung Sorge getragen, dafs die grofsen Eigenschaften des persönlichen Heldentums dem Leser entgegenleuchten. Das zeigt sich bei der Schilderung der Belagerung von Tyrus, von Gaza u. a. Dabei verschweigt aber der Geschichtschreiber nicht seine Mifsbilligung über Alexanders Überhebung. Verständnis für die genialen Ziele des Welteroberers ist bei Curtius vorhanden. Aber die vermeinte Aussöhnung der Gegensätze zwischen Orient und Occident bedeute ihm nichts anderes als die Aufrichtung eines asiatischen Despoten und die Vernichtung der makedonischen Freiheit. Bei dieser Überzeugung gewinnt die psychologische Ergründung und Darstellung des Helden in allen Teilen des Geschichtswerkes erhöhten Wert. Wie weifs Curtius überall das rasche und wirksame Eingreifen des Heerführers zu zeichnen und seine Gewalt, mit welcher er die Gemüter der Soldaten ergreift und fortreifst! Wie versenkt er sich in den Seelenzustand seines Helden, wenn die Entscheidung naht, wie bei Issus und bei Arbela! Wie scharf beleuchtet er des grofsen Menschen Stellung zu den göttlichen Dingen! Er verkennt nicht den Einflufs günstiger oder ungünstiger Umstände; immer wieder betont er das Glück, von welchem Alexanders Schritte begleitet sind. Grofs ist ferner Curtius in der Kunst, das Typische, allgemein Menschliche in der Flucht der individuellen Erscheinungen herauszuarbeiten, so in seiner Klage über die Umwandlung in Alexanders Charakter aus der früheren continentia zur superbia in dem Berichte über seine erste Begegnung mit den Königinnen, in der Erzählung vom Untergange der Königsstadt Persepolis. Sein Glaube an den ursächlichen Zusammenhang aller Vorkommnisse beförderte seine Neigung, überall die Schicksale und Ereignisse, soviel als immer möglich, aus den Fähigkeiten der Sinnesart und Leidenschaft der Handelnden abzuleiten. So betont er der Gröfse und

dem äufseren Glanze des persischen Heeres gegenüber den vollständigen Mangel an organisierter militärischer Kraft, sodafs die Griechen fast die einzige Hoffnung des Perserkönigs genannt werden können. Es ist ferner interessant zu verfolgen, wie Curtius offenbar auf Grund nicht schlechter Quellen den persönlichen Mafsnahmen und Schicksalen des Darius nachgeht und ihm gerecht zu werden sucht.

So entwickelt er allmählich die Charakterzüge der Einzelnen und der Völker; dabei sucht er nach Art der Alten in Briefen und Reden die Ideen zu ergründen und darzustellen, welche im einzelnen Falle bestimmend auf den Gang der Ereignisse einwirken. Diese Reden zeichnen sich nicht blofs durch vollendete sprachliche Form aus, sondern auch durch Fülle treffender, von feiner psychologischer Beobachtung zeugender Gesichtspunkte und klare, sichere Folge der Gedanken; sie sind vielfach glänzende Muster rhetorischer Kunst und fanden als solche besonders in früherer Zeit lebhafte Anerkennung. Freilich ist der historische Wert dieser Reden sehr verschieden und wird vielfach überhaupt angegriffen. Mehr Übereinstimmung herrscht in den kritischen Urteilen über die Kunst der Darstellung des Curtius. Die Sprache ist durch Kraft, Kühnheit und prägnante Kürze ausgezeichnet; durch den Reichtum an Bildern und Gleichnissen gewinnt sie erhöhtes Leben und aufsergewöhnlichen Glanz. Im Satzbau ist das Streben nach Einfachheit und Kürze mafsgebend; künstliche Perioden werden vermieden. — Neben diesen Vorzügen machen sich bei Curtius auch grofse Mängel bemerklich. An seine Vorlagen trat er nicht mit der notwendigen Schärfe einer methodischen Kritik heran und suchte verschiedenartige Berichte im Interesse seiner Auffassung und Darstellung zu vereinbaren. Daraus erklären sich die Irrtümer in einzelnen historischen Angaben und geographischen Bestimmungen, sowie die Unklarheit und Unsicherheit in den Berichten über militärische Anordnungen und Aktionen, insbesondere in der Schilderung der grofsen Kämpfe bei Issus, Arbela, vor Tyrus, gegen Porus. In der Absicht, den Einflufs der handelnden Charaktere auf den Gang der Ereignisse nachzuweisen und in die Eigenart dieser selbst einzudringen, wurde versäumt, dem äufseren Gang der Ereignisse sowie der Entstehung und dem Bestand wichtiger staatlicher und militärischer Einrichtungen das notwendige Interesse zuzuwenden.

Was nun auf Grund dieser Erörterung über den historischen Wert des Geschichtswerkes des Curtius die pädagogisch-didaktische Verwertung desselben anlangt, so ist der grofsartige Stoff geeignet, besonderes Interesse zu erwecken, und die geistvolle Verarbeitung dieses Stoffes erhält dasselbe stets lebendig. Die Schullektüre hat dahin zu wirken, dafs das Bild Alexanders in möglichst umfassender Weise in dem Geiste des Schülers auflebt. Der Mangel des Historikers fällt bei dem Jugendunterricht nicht besonders ins Gewicht; denn die in den Vordergrund gerückte Entwickelung der allgemein verständlichen Charakterzüge ist der Jugend sympathischer und auch für die Förderung ihres inneren Lebens wertvoller als die Besonderheiten der militärischen und staatlichen Organisation. Ferner mufs man den Blick des Schülers auf die Vorzüge des makedonischen Heerführers richten, aber auch auf die Beziehungen der Massen und der Führer zu dem Feldherrn und ihre oft wechselnden Stimmungen. Dabei kann ein ebenso eindringendes Verständnis der Zustände des Orients an des Darius Selbstüberhebung seiner Höflinge Verderbnis, des persischen Heeres innerer Schwäche ver-

mittelt werden. Die am besten ausgeführten und auch nach pädagogischen Rücksichten ausgesonderten Teile eines oder zweier Bücher des Werkes bilden den Grundstock der historischen Erkenntnis, dieser Stoff mufs durch Abschnitte aus den anderen Büchern ergänzt werden, indem die Entwickelung der hervorragenden Charaktere, wie sie sich besonders in Briefen und Reden kund giebt, und der Ideen, welche auf dieselben einwirken und den Handlungen zu Grunde liegen, soweit als möglich verfolgt oder auch die Kenntnis von Land und Leuten des Orients erweitert wird. Wenn ferner jeder Teil des Unterrichts die ethische Durchbildung der Schüler zu fördern hat, so ist die gesamte Auffassung und Darstellung der menschlichen Handlungen bei Curtius in besonderem Mafse geeignet, das Augenmerk auf die edlen und verderblichen Eigenschaften der menschlichen Natur zu richten. Auffallende Irrtümer in einzelnen geographischen und historischen Angaben werden von dem Lehrer berichtigt und die notwendigen chronologischen Bestimmungen hinzugefügt. Die allzu flüchtig umrissenen Abschnitte werden umsomehr ausgeschieden, als auch unter den reich und wirksam ausgeführten Teilen noch eine Auswahl zu treffen ist. Endlich kommt das eigentümliche Gepräge, welches Curtius seiner Schreibart aufgedrückt hat, den pädagogischen Zwecken durch Vergleichung mit der Diktion anderer Klassiker entgegen. Während Cicero und Livius sich in Fülle und Breite gefallen, sucht Curtius durch Kürze im einzelnen Ausdruck und in der Gestaltung der Perioden zu wirken. Allzu grofse Nüchternheit des Ausdrucks ist in den Aufsätzen der Schüler häufiger zu finden als Schwung der Darstellung; wenn man daher bei der Lektüre auf die bildlichen Wendungen des Curtius aufmerksam macht, dieselben unter einander vergleicht und auch auf etwaige Abweichungen in der Muttersprache eingeht, wird wenigstens der Sinn dafür geweckt und die besser Befähigten werden auch für ihre eigenen Redeübungen daraus Nutzen ziehen können.

Die eigentümlichen Vorzüge der Geschichtsschreibung des Curtius erweisen sich demnach als bedeutend genug, dafs ihm eine Stelle neben den häufiger in der Schule gelesenen lateinischen Historikern Caesar, Livius, Sallustius, Tacitus eingeräumt wird.

In der an diesen beifällig aufgenommenen Vortrag[1]) sich knüpfenden Debatte sucht Professor Brunner-München die Bedenken hervorzuheben, welche die Darstellung und der Inhalt des Curtius hervorrufe; Curtius sei Kopie, Livius Original; um beide neben einander zu lesen, mangle die Zeit; höchstens empfehle sich Curtius als Privatlektüre. Gymnasialrektor Miller-Würzburg dagegen schildert den lebhaften Eindruck, den die Lektüre des Curtius wegen des ethischen Gehaltes auf die unbefangene Jugend mache; die Jugend hänge mit Begeisterung an Achilleus, ebenso an dessen Abbild in der Geschichte, an Alexander; selbst seine Fehler und deren Sühne wirkten ergreifend. Diese Vorzüge habe Livius nicht, auch nicht Arrian, der sich überhaupt mehr für das reifere Alter eigne. Auch der Vortragende (Fleischmann) betont in dieser Beziehung die Wirkung der Lektüre und das Hervortreten des Inhalts; auch liege gerade darin für den Schüler eine Erleichterung, wenn er sich aneinander anlehnende Schriftsteller nach einander bekomme.

---

[1]) Inzwischen mit Nachweisen als Programm des Neuen Gymnasiums in Bamberg erschienen.

Der Vorsitzende der Sektion, Gymnasialrektor Dr. Markhauser-München, hebt die reiche Fülle von Samenkörnern hervor, die ausgestreut worden seien, und dankt allen, die mitgearbeitet haben, Vortragenden wie Teilnehmern. Damit schlossen diese Verhandlungen.

An diesen Bericht darf sich wohl eine Beschreibung der Lehrmittel-Ausstellung reihen, welche zwei Säle der polytechnischen Hochschule füllte; sie verfolgte den Zweck, dem Besucher einen Einblick zu ermöglichen in die bislang vorhandenen wichtigeren Anschauungsmittel für den mathematisch-physikalischen, den naturbeschreibenden, geographischen und geschichtlichen Unterricht. Auf Vollständigkeit des Materials mufste freilich verzichtet werden, da nicht wenige Verlagshandlungen die Beschickung der Ausstellung abgelehnt hatten oder die Antwort auf das Anschreiben überhaupt schuldig geblieben waren.

In der mathematisch-physikalischen Abteilung überwogen natürlicherweise Modelle und Apparate: geometrische, stereometrische Figuren in allerlei Herstellungsarten, Apparate zur Veranschaulichung einzelner Lehren der Mechanik, Physik, Chemie etc. Viel Beifall fand z. B. der physikalische Universalapparat, den die Leipziger Lehrmittelanstalt (O. Schneider) ausgestellt hatte. Doch fehlte es auch nicht an klaren, wirksamen Wandtafeln, z. B. von C. Bopp, Menzel u. a. Der mathematischen Geographie dienten Erd- und Induktionsgloben, Himmelskarten und Ähnliches, sowie der die mannigfachste Ausnützung ermöglichende Universalapparat von A. Mang. (Vgl. die Beschreibung des Adamischen Apparats in der „mathematischen Sektion“.)

In der Naturbeschreibung wären wohl die Naturgegenstände selbst und Präparate derselben die besten Anschauungsmittel. Doch war an solchen wenig zu sehen aufser einigen dauerhaft präparierten Blatt- und Blütenformen und den hübschen zoologischen Präparaten des Dr. Möller-Neuulm. Dafür waren Wandbilder in um so gröfserer Anzahl zu sehen, zum Teil in vorzüglicher Ausführung, so z. B. die trefflichen Sammlungen des Leipziger Schulbilderverlags (Wachsmuth): Tierbilder und zoologischer Atlas (von Lehmann-Leutemann), die zootomischen Wandtafeln (von Lehmann) und die anatomischen (von Eschner), ausländische Kulturpflanzen (von Goering); dann solche von Eckardt, Engleder, Gerold, Meinhold, Schreiber u. a., ferner der grofse Atlas paläontologischer Wandtafeln und geologischer Landschaften von Zittel-Haushofer, sowie eine herrliche geologische Karte von Zentraleuropa.

Am reichsten beschickt war die geographische Abteilung. Bei der Auswahl der Schulwandkarten waren offenbar zwei Gesichtspunkte mafsgebend gewesen: inhaltlich die gröfsere Betonung des physikalischen Elements und in der Ausführung möglichste Klarheit und gute Fernwirkung des Kartenbildes. So zeigten denn auch die ausgestellten Wandkarten deutlich den erfreulichen Fortschritt, den die deutsche Schulkartographie gerade hierin in den letzten Jahren gemacht. Die Karten von Debes, Sydow-Habenicht und ähnliche sind eine Augenweide für jeden Geographielehrer, die Gaeblerschen Blätter, sowie manche von Bamberg, Leeder u. a. haben ihre Anhänger namentlich unter den Lehrern der unteren Klassen. Auch die übrigen Wandkartenserien waren zum Teil vorzüglich vertreten, so die bewährten, fein ausgeführten „Länder Europas“ von Kiepert, die von Haardt (Afrika!), Handtke etc. Die scharfe Broichmannsche Erdkarte, das Coordessche klima-

tologische Europa, die Völkerkarte von Asien und namentlich auch das neue Bambergsche Bayern und Wenngs Umgebungskarte von München fanden Anerkennung. — Reliefkarten waren wenige vorhanden, was sich aus der Schwierigkeit ihrer Versendung erklärt. Das etwas stark überhöhte „Isargebiet“ ist das Werk eines Münchener Lehrers; das Oetzthal von Stumm (Rheinbach), der Züricher See und Umgebung, die Schlachtfelder von Metz und Sedan in vorzüglicher Plastik u. a. stammten aus den Lehrsammlungen des Polytechnikums. Billige plastische Relief-Kärtchen (aus Pappe) für die Hand der Schüler lieferte der Leipziger Verlag Eckerlein (Lindig); einzelne davon sind wirklich anschaulich und für untere Klassen erspriefslich. — So wichtig und notwendig auch plastische Darstellungen für die Bildung richtiger geographischer Begriffe und zur Einführung in das Kartenverständnis sind, so wird man doch aus materiellen Gründen wohl immer für die gröfste Anzahl geographischer Objekte auf bildliche Darstellungen angewiesen sein. An guten Wandbildern war nun in der Ausstellung kein Mangel.

Die „Hauptformen der Erdoberfläche“ zeigen z. B. das bekannte Tableau aus Ferdinand Hirts Verlag und die Gerstersche Wandkarte für geographische Anschauungslehre und manche andere. Das Schreibersche Bild des gleichen Inhaltes ist weniger ansprechend. „Geographische Charakterbilder“ giebt in einfacher, aber recht brauchbarer Darstellung wieder der Leipziger Schulbilder-Verlag, in künstlerisch feinerer Darstellung der bekannte Hölzelsche Verlag (in Wien). Die Sammlung von Kirchhoff-Supan scheint leider noch immer nicht über die ersten zwei, allerdings trefflichen Nummern hinausgekommen zu sein. An Rassenbildern waren vorhanden die Lehmannschen Völkertypen und die schönen (schwarzen) Kopfbilder von Kirchhoff, während der ethnologische Bilderatlas von Professor Dr. Fr. Müller vermifst wurde. — An Anschauungsmaterial für die Hand der Schüler wurden bemerkt die allbekannten: Schneiders Typenatlas, Hirts geographische Bildertafeln, die Münchener Bilderbogen (Braun und Schneider). Letztere (sowie die Stuttgarter Bilderbogen, Verlag von G. Weise) bieten — natürlich in strenger Auswahl — für den Schaukasten manches schöne Bild geographischen und naturgeschichtlichen Inhalts. An sonstigen graphischen Darstellungen fiel noch auf das bekannte, hochverdienstliche Erdprofil von Liegg und das für die Schule noch wichtigere Profil durch Deutschland und die Alpen von demselben (Verlag von Piloty-Loehle, München).

Die Abteilung für Geschichte bot aufser schönen historischen Wandkarten (namentlich aus dem reich vertretenen Verlage von Reimer in Berlin) sowohl Modelle als auch Schulwandbilder und Bilderwerke für die Hand der Schüler. Der gröfsere Teil der Darstellungen fiel auf das klassische Altertum. Das schöne und preiswerte Tropaeum des römisch-germanischen Zentralmuseums in Mainz mit den sämtlichen Ausrüstungsgegenständen eines römischen Legionars, in den Stoffen der Originale ausgeführt, fiel zunächst in die Augen, sodann das kleine Standbild des Legionssoldaten von derselben Anstalt in sehr feiner und genauer Ausführung. Recht ansprechend erschien auch die bemalte Gipsstatuette eines Legionars von Professor Langl (Hölders Verlag, Wien). An Wandtafeln wurden namentlich bemerkt die grofsen, markigen Launitzschen Tafeln zur Veranschaulichung des antiken Lebens und antiker Kunst, ferner die (4) schönen Öldrucke: das alte Athen von J. Hoffmann. Selbstverständlich fehlten auch die hübschen Wandbilder für

den geschichtlichen Unterricht von Lohmeyer ebensowenig als die einfacheren, aber sehr brauchbaren Lehmannschen kulturgeschichtlichen Wandtafeln für den Unterricht. Dem schulmäfsigen Verständnisse der antiken Kunst dienen mit Erfolg die Hauserschen Tafeln der verschiedenen Säulenordnungen, deren farbige Ausführung alles Lob verdient, sodann die Langlschen Bilder zur Geschichte, ein Cyklus der hervorragendsten Bauwerke aller Epochen, und von Buchwerken namentlich die prächtigen Publikationen der Verlagsanstalt für Kunst und Wissenschaft (F. Bruckmann, München), so z. B. die Denkmäler griechischer und römischer Skulptur (v. Brunn). Der gleiche Verlag bietet auch in seinem „Allgemeinen historischen Porträtwerk“ für den Schaukasten ein geschichtliches Unterrichtsmittel ersten Ranges, namentlich, wenn der Geschichtsunterricht einmal, wie es sein ethischer Zweck und das jugendliche Verständnis gleicherweise verlangen, sich mehr einer biographischen Behandlung zuwendet. Auch G. Hirths kulturgeschichtliches Bilderbuch aus drei Jahrhunderten (6 Bände) bietet unter seinen $6\frac{1}{2}$ Tausend Blättern vieles für die Schule Verwertbare. Aufserdem waren noch zu sehen „Bilder zur deutschen, biblischen etc. Geschichte“ in kräftiger Holzschnittmanier und manches andere. Für die Hand der Schüler bestimmt sind die Bilderwerke: Baumeister, 8 Hefte Bilder aus dem klassischen Altertum; Engelmann, Bilderatlas zu Homer und Ovid; F. Hirts historische Bildertafeln, sowie einige Serien der Münchener Bilderbogen (z. B. Leutemann, Bilder aus dem Altertume, Zur Geschichte der Kostüme etc.).

Ein erspriefsliches Hülfsmittel kann für den Geschichtsunterricht auch eine kleine, wohl ausgewählte Münzensammlung werden, wie für die Ausstellung eine solche der Numismatiker Dr. Merzbacher-München zusammengestellt hatte mit scharfem Blicke für die Bedürfnisse des Unterrichts.

Ergänzt wurde gewissermafsen die Lehrmittelausstellung durch die Ausstellung der Staatsbibliothek, die der Direktor derselben, Dr. G. Laubmann, mit feinem Blick für die Bedürfnisse der Gäste aus den Hauptstücken der sonst in der Schatzkammer verwahrten und dort gezeigten Cimelien und zwar in acht Abteilungen hergerichtet hatte.

Die Geschichte der Schrift von den ältesten Zeiten erläuterten Wachstafeln, ein Militärabschied (tabella honestae missionis) aus der Zeit Neros, Pergament- und Papierhandschriften der verschiedensten Art und Gattung, ein Papyruscodex, einer aus Birkenrinde, Papyrusrollen, eine indische Gebetrolle auf Leinwand (Sanskrit) mit fein ausgeführtem Miniaturgemälde, die Fleischwerdung des Gottes Wischnu darstellend, zwei Palimpseste, tironische Noten, Runen, eine Handschrift mit den ältesten arabischen Ziffern, ein malabarisches Gedicht, mit einem Griffel auf Palmblätter geschrieben, irische, angelsächsische, langobardische und andere Schriften. Zahlreich an seltenen Nummern war auch die Abteilung „lateinische und griechische Handschriften“: Homerscholien zur Ilias, drei Demosthenes (darunter der Augustanus), zwei Thukydides, Priscian, Horaz und die Scholien des Porphyrio, verschiedene Handschriften des Cicero, darunter der die Reden enthaltende Tegernseensis, eine Handschrift des Augustinus s. IX, Breviarium Alarici s. VI, eine Abschrift des verlorenen Codex zu Ampelius; auch eine Liviushandschrift aus dem 15. Jahrhundert verdient wegen ihrer reizenden Miniaturen Erwähnung.

Kaum geringeres Interesse erregte wohl bei allen die Abteilung „deutsche Handschriften“. Als Hauptstücke waren ausgelegt: das Wessobrunner Gebet

(814 geschrieben), Muspilli s. IX, Heliand s. IX, Otfried, die Nibelungenhandschrift A (aus Hohenems), vier Wolfram von Eschenbach, Gottfried von Strafsburg, Ulrichs von Lichtenstein Vrouwendienst (cod. unicus), die Werke der Roswitha, die Carmina Burana (aus dem Kloster Benediktbeuern) u. a.

Die Geschichte des Drucks illustrierte eine Anzahl Xylographa und Chalkographa: die 42zeilige Gutenberg-Bibel (das erste gedruckte Buch 1450—1455); das „Püchlein von der Stat Rom", gedruckt bei Hans Schawer 1482; ein „Spyl von Tell" von Rurf 1545; ein illustrierter Dante 1564; Luthers Bibelübersetzung, gedruckt von Hans Lufft in Wittenberg 1561, mit den Porträts Luthers und Melanchthons von Lucas Cranach; überhaupt schöne erste Drucke von Augsburg, Ulm, Strafsburg, München u. a. Auch einen „Bauernkalender" (1530) sahen viele Besucher hier zum ersten Male. Prachtwerke von unendlichem Werte sind: ein Gebetbuch mit herrlichen Miniaturen von Hans Memling s. XV, ein Gebetbuch Kaiser Maximilians I. mit Randzeichnungen von Dürer, ferner Gebetbücher von Kaiser Ludwig dem Bayer, von Herzog Albrecht IV. von Bayern, ein lateinisches Gebetbuch von Herzog Albrecht V. von Bayern mit Gemälden von Julius Clovio und einer emaillierten Einbanddecke u. a.

In der Abteilung „Büchereinbände" mufs vor allem der berühmte Codex aureus (aus St. Emmeram in Regensburg 870) mit in Gold getriebener und mit kostbaren Edelsteinen besetzter Einbanddecke genannt werden. — Die Aufzählung der prächtigen orientalischen (ein winzig kleiner Koran, ferner ein Alkoran des P. Lachaise unter Ludwig XIV.), französischen, englischen, spanischen (Comedias de Calderon 1639), ungarischen (Evangeliencodex 1466), slavischen Handschriften, der interessanten Autographe von Seb. Brant an bis zu unserer in Goethe und Schiller reich vertretenen klassischen Litteratur und herab bis auf E. Geibel (Platens Manuskript zu dem nicht veröffentlichten Stücke ‚Tochter des Kadmus') liegt aufser dem Bereiche dieser Berichterstattung. Es darf wohl behauptet werden, dafs der Philologenversammlung zum ersten Mal in München die Schätze einer allerdings selten reichen Bibliothek in so übersichtlicher, belehrender Weise vorgeführt wurden.

(Schlufs folgt.)

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die wissenschaftlichen Beschäftigungen der zukünftigen Gymnasiallehrer.

(Beitrag zur Frage 11 These 3 der Berliner Schul-Konferenz.)

Herr von Gofsler hat, indem er die Verhandlungen der Berliner Schul-Konferenz durch Drucklegung allen Kreisen zugänglich machte, ein schönes Denkmal seiner ministeriellen Thätigkeit hinterlassen. Der grofse Band, den dieselben ausmachen, giebt ein lebendiges Bild der augenblicklichen Schulfrage, in dem alle die verschiedenen auf letztere sich beziehenden Meinungen und Ansichten, sowie die mannigfaltigen mit ihr eng in Verbindung stehenden sozialen Interessen ihren Ausdruck finden. Die verschiedenen Ansichten, frei von allem Zwange, mit Klarheit und vollem Verständnis ausgesprochen, sind von gröfstem Interesse für alle Freunde des Schulwesens; die Ansichten der einzelnen Redner treten so lebhaft und unmittelbar zu Tage, dafs der Leser gleichsam selbst der würdigen Versammlung beizuwohnen meint. Besonders interessant aber sind die Verhandlungen für den, der weit vom Orte der Versammlung entfernt, einsam und allein mit denselben Fragen sich beschäftigt. Ihm ist natürlich viel daran gelegen, seine Ansichten nach den Äufserungen anderer auf ihre Richtigkeit prüfen zu können. Eine solche Prüfung ist für ihn, weil frei von allen persönlichen Einwirkungen und Einflüssen, desto lehrreicher. Im Falle der Übereinstimmung seiner Ansichten mit den Äufserungen anderer, weit entfernter und unter anderen Verhältnissen lebender Personen erhalten dieselben ein um so gröfseres Gewicht. Eine solche Bedeutung gewannen — wenigstens in meinen Augen —, nachdem ich Gelegenheit gehabt, mich mit den Äufserungen der Glieder der Berliner Konferenz bekannt zu machen, die Ansichten, welche ich in meiner zu Anfang dieses Jahres in russischer Sprache erschienen Abhandlung: „Über den gelehrten Unterricht an den Universitäten überhaupt und in den historisch-philologischen Fakultäten im besonderen“ ausgesprochen hatte.

In Bezug auf die Frage nach einer regelrechten wissenschaftlichen Ausbildung der zukünftigen Gymnasiallehrer ist nämlich die Aufstellung von hodegetischen Studienplänen seitens der Berliner Konferenz eine der wichtigsten Bestimmungen[1]).

---

[1]) Das Folgende ist in verkürzter Form meiner oben zitierten Abhandlung (Moskau 1891) entnommen.

In meiner Eigenschaft als Direktor des histor.-philol. Instituts in Njeschin mit der Heranbildung von Lehrern für unsere Gymnasien betraut, habe ich hier bereits im Jahre 1885 die Frage nach der Aufstellung von hodegetischen Studienplänen für alle Unterrichtsfächer in Anregung gebracht, fand aber leider auf der Professoren-Konferenz keine Zustimmung. — Ja, man schien geneigt, die Aufstellung derselben blofs als eine der Sache selbst hinderliche „Reglementirungssucht" zn betrachten. Eine Verständigung machte die gänzlich ungerechtfertigt vorgebrachte Meinung unmöglich, als wenn der Professor vom Katheder herab gewisse wissenschaftliche Wahrheiten gleichsam von sich aus erst zu produzieren hätte, und zwar so enthusiastisch, dafs er oft „gar nicht im stande sei, im voraus zu sagen, welche wissenschaftlichen Fragen er an dieser oder jener Stelle aufwerfen und wie er dieselben lösen werde . . ." Und doch läfst sich, aufser von jenem sonderbaren Standpunkte aus, schwerlich ernsthaft darüber diskutieren, ob man die jungen Leute bei ihren Studien anleiten müsse oder nicht. Natürlich ist es nicht genug, wenn man ihnen sagt, dafs sie innerhalb eines bestimmten Wissensgebietes zum mindesten dieses oder jenes wissen müfsten. Im Gegenteil ist es ganz unumgänglich nötig, sie auch darin zu unterweisen, wie, das heifst in welchem Plane und in welchem Sinne, in welchem Umfange und mit welchen Einzelheiten sie sich in Bezug auf diesen oder jenen Lehrgegenstand bekannt zu machen haben, und zwar womit hauptsächlich, womit erst an zweiter oder dritter Stelle. Männern mit genügender Erfahrung und weitem Blick auf dem Gebiete der Wissenschaft wird es, wenn auch nicht gerade leicht, so doch auch nicht besonders schwer fallen, alles dieses festzustellen. In der einen oder der anderen Form hat unzweifelhaft jeder verständige Universitätslehrer eine Hodegetik für das von ihm vertretene Lehrfach gleichsam im Kopfe; denn wie wäre es ihm anders möglich, seinen Gegenstand in einer folgerechten Reihe von Vorlesungen zu traktieren. Aber die Vorlesungen sollen nicht die selbständigen wissenschaftlichen Arbeiten der Studierenden ersetzen. Im Gegenteil, sie sollen ihnen blofs den Weg weisen und ihnen das Mittel bieten, in sich selbst das Verständnis und die Fähigkeit zu wissenschaftlicher Arbeit zu entwickeln. Daher sind hodegetische Studienpläne als notwendige Ergänzung zu den Vorlesungen anzusehen.

Die Aufgabe in Bezug auf die wissenschaftliche Ausbildung der zukünftigen Lehrer besteht also darin, die Studierenden durch Anleitung bei ihren selbständigen Arbeiten in aktive und möglichst unmittelbare Beziehung zu 'den Unterrichtsfächern zu bringen. Zur Erreichung dieses Zweckes mufs man, ganz abgesehen davon, in welcher Weise jene Anleitung vor sich gehen soll, zunächst Grenzen und Richtung des Studiums feststellen, innerhalb deren das Wissen als der Ausdruck der für die künftigen Lehrer er-

forderlichen Bildung angesehen werden könnte. Das Mafs des Wissens überhaupt ist nicht etwas Unwandelbares; im Gegenteil kann sich dasselbe, weil es gerade im Akte des Universitätsunterrichtes selbst hervortritt, sowohl in Abhängigkeit vom Stande des gegebenen Wissensgebietes als auch in Abhängigkeit von den Fähigkeiten und dem Fleifse der Studierenden unzweifelhaft verändern. Es mufs daher in jeder Disziplin hinsichtlich des Materials sowohl als auch der Methode sehr sorgfältig erwogen werden, was die künftigen Lehrer und wie sie es ihren Bildungszwecken und dem eigentlichen Stande der Wissenschaft entsprechend sich aneignen müssen. Obgleich hier natürlich Verschiedenheit der Meinungen hervortreten kann, so ist eine Einigung doch immer möglich, wenn die Beurteilenden genügende Erfahrung in der Sache besitzen und das Ganze klar zu überschauen vermögen. Und als Ausdruck des lebendigen Bedürfnisses nach wissenschaftlicher Bildung werden die durch die hodegetischen Studienpläne den Studierenden zu gebenden Anweisungen auch keine Stagnation des Universitätsunterrichtes selbst hervorrufen. Der Zweck dieser Studienpläne aber wird unserer Meinung nach vollkommen erreicht werden, wenn man bei Angabe der einzelnen Teile eines Gegenstandes in Form von Fragen oder Themen und bei Angabe des dazu notwendigen Materials nicht unterläfst, auch darauf hinzuweisen, welche Werke der Studierende zu lesen, auf welche Teile derselben er sein Hauptaugenmerk zu richten und in welchem folgerechten Zusammenhange er sie zu benutzen habe, was als nicht direkt hergehörig für die Kenntnis weniger wichtig sei und was gar als fehlerhaft oder ungenügend in dem einen oder anderen Werke ganz übergangen werden könne.

Aber die hodegetischen Studienpläne an sich allein sind noch nicht genügend, denn unmittelbar werden sie nur einigen wenigen Studierenden Nutzen bringen können, während doch im allgemeinen die grofse Mehrzahl der jungen Leute eines lebendigen Vermittlers zwischen ihnen selbst und dem Objekte ihres Studiums bedarf.

Die lebendigen Vermittler müssen zunächst natürlich die Professoren selbst sein, und zwar durch den mündlichen Vortrag in ihren Vorlesungen. Sie würden aber nur ihre Zeit vergeuden, wenn sie ihren Zuhörern voce viva blofs das bieten wollten, was letztere als etwas für ihre wissenschaftliche Kenntnis durchaus Notwendiges auch aus Büchern oder auf dem Wege praktischer Beschäftigungen der einen oder der anderen Art sich aneignen können. Wie man nun auch über die Vorlesungen urteilen möge, diese wissenschaftlichen ἀκροάματα hatten und werden immer für die Zuhörer Bedeutung haben, nicht sowohl im Sinne einer Art der Vermittelung von Kenntnissen, als vielmehr im Sinne eines Mittels, sie mit methodischem Verfahren bei Behandlung von wissenschaftlichen Fragen bekannt zu machen. Andere Arten der

Anleitung von Studierenden bei Aneignung wissenschaftlicher Kenntnisse vermittels θέσεις, προβλήματα, ἀπορίαι u. s. w., wie das zum Beispiel in der Lehrthätigkeit des Aristoteles der Fall war, würden, wenn sie vorschriftsmäfsig von den Professoren angewandt werden müfsten, zwar ihren Wert als Gelehrte nicht herabsetzen, sie aber immerhin beständig in das Verhältnis zur Wissenschaft bannen, welches sie bereits durchgemacht, als sie noch nicht die Pflichten ihres hohen Berufes übernommen hatten. Eine solche Beständigkeit stimmt ganz und gar nicht zu der in der Wissenschaft herrschenden Bewegung, zumal ja die Professoren diese Bewegung unablässig verfolgen und, wenn irgend möglich, gar an der Spitze derselben stehen sollen. Es ist daher klar, dafs die Universitäten für die oben bezeichneten wissenschaftlichen Beschäftigungen mit den Studierenden besonderer Männer bedürfen, die einstweilen zwar noch nicht auf der Höhe ihres Professorenberufes stehen, immerhin aber in den betreffenden Disziplinen bereits so erfahren und an klare, regelrechte Darstellung wissenschaftlicher Fragen so weit gewöhnt sind, dafs sie auch andere zum Verständnis derselben hodegetisch hinzuleiten im stande wären. In diese Stellung könnten, wie uns scheinen will, am ehesten die Privatdozenten einrücken.

Die Privatdozenten der deutschen Universitäten sind nach der auch für unsere Zeit wohl noch nicht veralteten Ansicht Robert v. Mohl's Männer, „die kein Gehalt beziehen, aber auch nur Rechte und keine Verpflichtungen über Qualität und Quantität der Arbeit haben“. — Was soll nun diese eigentümliche Stellung von Leuten im Vergleiche mit anderen an der Ausführung von staatlichen oder gesellschaftlichen Interessen beteiligten Personen? Ist es nicht einleuchtend, dafs diese Ausnahmestellung nur ein Rest aus jener Zeit sein kann, in der die Universitäten als selbständige Korporationen bestanden, mit deren Interessen der Staat die seinigen häufig gar nicht verknüpfte, wenigstens nicht unmittelbar. Damals waren vom Standpunkte des Staates aus eigentlich alle Glieder dieser Korporationen Privatdozenten. In jedem Falle aber läfst sich sagen, dafs die Privatdozenten der heutigen deutschen Universitäten nach dem geschichtlichen Sinne ihrer Stellung an denselben früher als die Universitäten selbst existierten. Die Konkurrenz, die bei jeder produktiven Thätigkeit stattfindet, hatte auch auf den Universitäten ihre Berechtigung, als die Einrichtung der letzteren noch einen korporativen oder zunftmäfsigen Charakter trug. Robert v. Mohl, der im Privatdozententum eine gerade den deutschen Universitäten eigentümliche Einrichtung sieht, findet in der Konkurrenz der Gelehrten untereinander den wesentlichsten Nutzen, welchen das Privdozententum den Universitäten bringt. Dabei sagt er jedoch (Politik II [1869] S. 123): Diese Einrichtung wird aber „von Fremden nicht selten sehr überschätzt, als wenn hierin die ganze Kraft und Frische der deutschen Uni-

versitäten zu suchen sei. Das ist übertrieben; die Leistungen sind nicht nur mehr oder weniger Anfängerarbeit, sondern auch rein zufällig, stückweise und selten zur organischen Abrundung des ganzen Unterrichtssystemes nötig, — viele derselben sogar ganz verunglückte Versuche.“ Im Hinblick darauf ist es wohl erlaubt zu schliefsen, dafs das Privatdozententum auch an den deutschen Universitäten in Wirklichkeit nicht immer ein „Stachel der Konkurrenz“ ist. Wie dem aber auch sein möge, in jedem Falle darf nur die wissenschaftliche Litteratur, nicht aber eine Lehranstalt, und sei es auch die Universität, das Feld der Konkurrenz für Gelehrte unter einander abgeben. Ja, man mufs sich sogar fragen, ob es bei der Bedeutung der Universität als Schule für Köpfe einer höheren wissenschaftlichen Ordnung nicht überhaupt gefährlich ist zuzulassen, dafs die Köpfe der Lernenden der Schauplatz für die Konkurrenz der Lehrenden würden. Andererseits würden vielleicht auch die Privatdozenten bei einer organischen Einordnung ihrer Beschäftigungen in das Unterrichtssystem der Universitäten ein besseres Kontingent an zukünftigen Professoren abgeben, als das im Augenblick der Fall ist, weil dann nicht die Konkurrenz, welche hier nur wenig am Platze ist, sondern vielmehr das, was man mit dem Namen διαδοχή bezeichnen kann, die Ausdrucksform für die Beziehungen zwischen den Privatdozenten als zukünftigen Universitätsprofessorsn und den gegenwärtigen Professoren wäre. Um aber die Beschäftigungen der Privatdozenten für die Studierenden wahrhaft nutzbringend zu machen, müssen dieselben im wesentlichen auf die hodegetischen Studienpläne basiert werden.

Es sei uns nun gestattet, etwas näher darauf einzugehen, worin etwa auf der Universität die Beschäftigungen der Privatdozenten mit den künftigen Lehrern bestehen könnten.

Wenn man will, können diese Beschäftigungen für den Anfang zunächst auch das, was von den Professoren in den Vorlesungen geboten worden, zu ihrem Gegenstande haben, wie das auch R. v. Mohl unter anderem in Vorschlag gebracht hat. In diesem Falle müfsten sie einfach als Repetitorien für die Vorlesungen der Professoren organisiert werden. Eine solche Ordnung erfordert aber in der Praxis grofse Vorsicht und ist auch an sich ganz unwesentlich. Ganz wesentlich jedoch sollen sich, wie wir meinen, die Beschäftigungen der Privatdozenten mit den Studierenden auf das erstrecken, was letztere nach dem Hinweise der Professoren auf dem Wege selbständiger Arbeit sich aneignen müssen, sei es nun durch das Studium wissenschaftlicher Werke oder durch Anfertigung bestimmter Arbeiten über die eine oder die andere wissenschaftliche Frage. Hierbei müssen die Studierenden einerseits zeigen, in welchem Mafse sie das betreffende wissenschaftliche Material und das methodische Verfahren zu seiner Verarbeitung sich angeeignet haben, gleichwie sie andererseits auch die nötige An-

leitung von den Privatdozenten erhalten müssen. Die eigentlich demonstrativen Wissenschaften bei Seite gelassen, können die Studierenden auf dem sprachlich-geschichtlichen Gebiete bei dieser in Rede stehenden Form der Beschäftigung von den Privatdozenten sowohl beim Studium des Textes der alten Autoren — entsprechend den verschiedenen Aufgaben des Textstudiums — als auch beim Studium von Inschriften und historischen oder archäologischen Denkmälern unterwiesen werden. Aber in den eigentlich philosophischen oder in den sprachlich-geschichtlichen Disziplinen, soweit einzelne Gebiete derselben eine philosophische Interpretation erfordern, wird es zweckentsprechender sein, wenn die Beschäftigungen der Privatdozenten mit den Studierenden sich vorwiegend auf die von den erforderlichen Erklärungen begleitete Lektüre wissenschaftlicher, sich auf die eine oder die andere Frage beziehender Werke erstreckt. Hierbei müfsten nun die Privatdozenten den Studierenden auch Aufgaben zur mündlichen Lösung, etwa in der Art der ἀπορίαι und θέσεις vorlegen. Diese Themen, für allgemeine Dispute oder Kolloquien bestimmt, müssen der Art sein, dafs der Referent aus dem ganzen Schatze seines Wissens schöpfend notwendigerweise produktiv thätig sein mufs.

Dieses sind also die zwei Grundformen, die unserer Meinung nach für die didaktische Leitung der Studierenden durch die Privatdozenten in Betracht kommen, nämlich: Können und Fertigkeit entwickelnde praktische Übungen, und das Verständnis wissenschaftlicher Fragen erweiternde Studien. Gewifs läfst sich zwischen den wissenschaftlichen Beschäftigungen der einen oder der anderen Art keine feste Grenze ziehen, jedoch mufs ein Unterschied zwischen den erwähnten Beschäftigungen je nach dem Charakter oder der Tendenz derselben angenommen werden.

Obgleich nun praktische Beschäftigungen der verschiedensten Art beim Studium einer jeden Wissenschaft notwendig sind, so haben wir dennoch hauptsächlich nicht diese practica im Auge, wenn wir von den Beschäftigungen der Studierenden mit den Privatdozenten als von einem erwünschten didaktischen Elemente im Lehrsysteme der Universitäten sprechen. Solche practica bilden eine besondere Art von Beschäftigung je nach dem Wesen des betreffenden Faches. Sie können experimental oder demonstrativ sein, können in der Lösung von Aufgaben oder einfach in Übungen bestehen. Sie haben immer existiert, und ihr Wert hängt weit mehr von dem Fleifse und der Fertigkeit der Studierenden ab als von dem System der Leitung. Wenn es aber, wie in unserem Falle, darauf ankommt, dafs sich die Studierenden in der Wissenschaft die grundlegenden Ansichten aneignen und in ihrem Denken richtige wissenschaftliche Begriffe entwickeln sollen, so handelt es sich offenbar um eine das ganze Unterrichtssystem der Universität berührende Frage. Freilich wird letzteres bis zu einem gewissen Grade auch durch die Unterrichtsfächer selbst be-

dingt, am meisten aber hängt es doch vom ganzen Plane und der Tendenz des Unterrichtes ab. Wenn die Tendenz des Universitätsunterrichtes darin bestände, die Studierenden mit dem Inhalte der einen oder der anderen Wissenschaft und mit der bestimmten Lösung bestimmter Fragen bekannt zu machen, und sei es selbst ohne Rücksicht darauf, wie und bis zu welchem Grade richtig alles dieses von den Zuhörern verstanden worden, — oder mit anderen Worten, wenn diese Tendenz sich darauf beschränken liefse, durch den Universitätunterricht Meister des einen oder des anderen Faches heranzuziehen, dann würden die Vorlesungen allein oder praktische Übungen oder beides zusammen zu diesen Zwecken vollkommen hinreichend sein. Soll aber der Universitätsunterricht bei den Studierenden wissenschaftliches Denken anerziehen und dasselbe bis zu einer gewissen Selbstthätigkeit im Stellen und Lösen wissenschaftlicher Fragen erheben, so müssen die Studierenden aufser dem Hören von Vorlesungen und aufser den bei einigen Fächern besonders notwendigen praktischen Übungen auch noch Fragen, wie sie sich in der Wissenschaft entwickelt und gestaltet haben, in ihrem Geiste verarbeiten. Daher ergiebt sich notwendig die Forderung, dafs sich die Studierenden mit Verständnis der Lektüre wissenschaftlicher Werke hingeben. Dieser Forderung müssen aber die hodegetischen Studienpläne vor allen Dingen entsprechen, in der Weise, dafs der ganze Bildungsgehalt des einen oder des anderen Lehrgegenstandes, wie schon oben gesagt, in einer Reihe von Fragen und Themen zur Darstellung gelangt. Das ist also das erwünschte didaktische Element im Unterrichtssysteme der Universitäten, auf welches wir hiermit die Aufmerksamkeit lenken wollen.

Indem sich die Privatdozenten mit den Studierenden nach bestimmten hodegetischen Studienplänen zu beschäftigen hätten, in denen, wie schon erwähnt, sowohl auf die für die Kenntnis der Studierenden notwendigen wissenschaftlichen Werke als auch die einzelnen Teile derselben in bestimmter Ordnung und bestimmtem Zusammenhange hingewiesen wäre, würden die jungen Gelehrten selbst, wie uns scheinen will, auch davor bewahrt werden, in Einseitigkeit zu verfallen, und wären daher auch im stande, die Studierenden zweckentsprechend zu unterweisen und anzuleiten[1]. Derartige Beschäftigungen der Studierenden unter der Anleitung von Privatdozenten dürften aber, wie uns scheint, die Professoren selbst durchaus nicht hindern, dieselben Themen, welche die Studierenden hierbei nach grundlegenden Werken durchgehen, selbständig auch in ihren Vorlesungen zu behandeln. Desgleichen darf die Selbständigkeit der Behandlung wissenschaftlicher Fragen in den Vorlesungen ihrerseits die Professoren den Beschäftigungen

---

[1]) Mit Vergnügen erinnere ich mich hierbei, dafs ich im Jahre 1865 zusammen mit einigen anderen Studenten der Berliner Universität in dieser Weise einen Teil von Kants „Kritik der reinen Vernunft", Seite für Seite, unter der Leitung von Bona-Meyer durchgearbeitet habe.

der Studierenden unter Leitung der Privatdozenten nicht entfremden; im Gegenteil ist es notwendig, dafs sie von Zeit zu Zeit selbst diesen Beschäftigungen beiwohnen, die Kolloquien anhören und an ihnen sich beteiligen, damit sie alsdann bei ihren eigenen Vorlesungen nicht blofs eine farblose Masse von Zuhörern vor sich hätten, sondern ein Kollegium von Lernenden, deren geistige Physiognomie sich in den Äufserungen ihres Wissens und Könnens während der Beschäftigungen mit den Privatdozenten bereits hinreichend deutlich für sie ausgeprägt hat.

Njeschin (Rufsland). N. Skworzow.

Das lateinische Skriptum in der Reifeprüfung.

H. Schiller in Giefsen hat sich im Septemberhefte des jetzigen Jahrgangs dieser Zeitschrift über eine Beseitigung des lateinischen Skriptums in der Reifeprüfung geäufsert. Er sagt in einer Besprechung der Schrift: „Ein Wort zur Schulreform von einem Philologen aus den Reichslanden" folgendes:

> Vor wenigen Jahren noch wähnte man, das Gymnasium fiele mit dem lateinischen Aufsatze, jetzt wird man sich in ähnlicher Weise an das Skriptum klammern. Aber seine Zeit wird auch nicht fern sein, und es verdient doch einige Beachtung, dafs hier wieder eine Stimme vom humanistischen Gymnasium zum Begräbnis auffordert. Diese Stimmen werden sich mehren, konsequenter Weise auch die, welche Gleichstellung des Griechischen fordern. Der angeblich grofse Bildungswert des Lateinischen ist ein Überbleibsel aus einer Zeit, welche diese Sprache um ganz anderer Zwecke willen trieb. Freilich darf man nicht übersehen, dafs, was der Verf. an die Stelle der Übertragung ins Lateinische setzen will (nämlich eine Übertragung ins Deutsche), vor allem an die Lehrer sehr grofse Anforderungen stellen wird, u. s. w.

Diese Bemerkung wird bei vielen Amtsgenossen Befremden erregt haben. Sie würde auch Widerspruch finden bei solchen, welche mit der Gymnasialbildung zu anderen als philologischen Berufsarten übergegangen sind. Es ist wahr, mit dem lateinischen Aufsatz ist unseren Anstalten ein Prüfungsmafsstab entzogen, welcher nächst dem deutschen Aufsatz die gröfste Bedeutung gehabt hat. Aber deshalb erscheint diejenige lateinische Arbeit, deren Bestand bisher nicht bedroht war, die in Süddeutschland besonders hoch gehalten ist, als ein um so wertvolleres Stück in den Schlufsleistungen.

Es handelt sich, wie man ja weifs, nicht darum, dafs ein Überbleibsel aus einer Zeit erhalten werde, welche das Lateinische um anderer Zwecke willen trieb, sondern darum, dafs die Bedingungen erfüllt werden, welche ohne Zweifel auch Schiller für das Verständnis der Lektüre anerkennt. Über den Bildungswert

mag gestritten werden: jedenfalls ist derselbe von dem Lehrverfahren abhängig. Aber das Ziel des lateinischen Sprachunterrichts besteht auch für die Litteratur darin, dafs die lateinische Sprache aus sich heraus verstanden werde. Fertige Kenntnis ist dann erreicht, wenn die Schriftsteller gelesen werden können, ohne übersetzt zu werden. Die deutsche Übersetzung aber zu einer schriftlichen Prüfungsleistung machen heifst eben wieder, wenigstens eines der Ziele des lateinischen Unterrichts in einer Stilleistung suchen, die aufserhalb des Lateinischen liegt. Selbstverständlich wird auch von einer mündlichen Übersetzung ins Deutsche verlangt, dafs sie sprachrichtig und gewandt sei. Neben derselben würde eine schriftliche für Prüfung der Sprachkenntnisse einen höheren Wert nicht haben. Es wäre gewifs zu erwarten, dafs sie gröfsere Anforderungen an die Lehrer stellt; aber es wäre ebenso wohl möglich, dafs durch sie thatsächlich die Leistungen zum Schaden gründlichen Verständnisses erleichtert würden. Weder in dem einen noch in dem anderen Falle ist eine gröfsere Sicherheit gegeben, dafs die schriftliche deutsche Übersetzung ein beweiskräftiges Zeugnis für lateinische Sprachkenntnisse gewähre.

Ich kann mich einverstanden erklären mit den Bedenken gegen das lateinische Skriptum, welche der Verfasser der von Schiller besprochenen Schrift auseinander gesetzt hat, indem er an Dressiermethode und Phrasenlernen Anstofs nimmt. Die Besorgnis scheint mir nicht unbegründet, dafs dieses Übel, wie er sagt, eigentlich beim Skriptum schlimmer sei als beim Aufsatz, vorausgesetzt, dafs dieser richtig behandelt wird. Aber da das Skriptum das einzige Mittel für uns geblieben ist, um die lateinischen Sprachkenntnisse durch eine schriftliche Arbeit zu prüfen, so könnte nur Schaden daraus entstehen, wenn es auch aufgehoben und nicht vielmehr in geeigneter Weise verwertet würde.

Schiller hat einst für die griechischen Schreibübungen Zweck und Methode besprochen[1]). Er bemerkte, in Baden sei durch die Verbannung derselben aus der Maturitätsprüfung eine Herabdrückung des Griechischen in einen so niederen Zustand entstanden, dafs es der Arbeit vieler Jahre bedurft hätte, um die in dreifsig Jahren geschlagenen Wunden zu heilen. Ich glaube nicht, dafs der Gymnasialunterricht nur durch Prüfungsforderungen gerettet werde. Aber die Meinung werden viele mit mir teilen, dafs man, um ein Citat von Schiller a. a. O. anzuwenden, die Bedeutung sicherer grammatischer Kenntnisse vergeblich betont, wenn man die Aneignung und Erhaltung derselben durch die Aufhebung der letzten schriftlichen Leistung in der Maturitätsprüfung einer wesentlichen Stütze beraubt.

Berlin. O. Kübler.

---

[1]) S. diese Zeitschrift 1874 S. 871 ff.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

H. Schiller, Pädagogische Seminarien für das höhere Lehramt. Geschichte und Erfahrung. Leipzig, O. R. Reisland, 1890. VI u. 171 S. 8. 4 M.

Die pädagogische Vorbildung der Lehrer höherer Schulen hat eine bis ins siebzehnte Jahrhundert zurückreichende Geschichte, wir besitzen auch eine Anzahl wertvoller Einzeldarstellungen derselben, z. B. noch aus jüngster Zeit die Abhandlung von L. H. Fischer, der die Entwickelung des königlichen pädagogischen Seminars in Berlin eingehend geschildert hat (Zeitschr. f. d. Gymn.-Wesen 1888). Die vorliegende Schrift von berufenster Hand bietet nun in der ersten Hälfte einen wenn auch nicht völlig erschöpfenden, so doch alles Wesentliche zusammenfassenden Überblick über die bezüglichen Bestrebungen, wie sie in der Litteratur und in praktischen Versuchen und Einrichtungen vorliegen, und schliefst daran eine Mitteilung der gemachten Erfahrungen, deren Prüfung einerseits uns durch klare Ergebnisse Umwege und Mifsgriffe ersparen, andererseits durch Aufzeigung noch zweifelhafter Punkte uns zu weiteren Versuchen einladen soll. Das Buch konnte zu keiner gelegeneren Zeit erscheinen als gerade jetzt, wo in Preufsen eine allgemeinere Organisation der Lehrerbildung geschaffen ist und andere Staaten wie Bayern sich anschicken diesem Beispiel zu folgen, es wird allen Leitern und Lehrern von Seminarien ein willkommener und zuverlässiger Wegweiser sein. Dafs der Verf. seine Untersuchung auf deutsche Verhältnisse beschränkt, wird ihm niemand zum Vorwurf machen, doch möchten wir diese Beschränkung gern als eine vorläufige betrachten und ihm anheimstellen, ob sich nicht etwa bei einer neuen Auflage eine wenn auch nur anhangsweise Ergänzung empfiehlt.

In dem ersten geschichtlichen Teile werden zunächst die „Seminarien nach der Universitätszeit" behandelt von den Bestrebungen des Wolfgang Ratichius an bis zu der eben vollendeten Einrichtung der preufsischen Gymnasialseminare. Dann folgt die Geschichte derjenigen Seminare, welche mit der Universität in Verbindung stehen; hier nehmen Herbart, Stoy und Ziller unser Interesse vorzüglich in Anspruch. Beide Abschnitte führen uns zuerst die praktischen Versuche, darauf die betreffende Litteratur vor.

Schon aus dem geschichtlichen Überblick ergiebt sich, dafs an der Notwendigkeit einer geordneten praktisch-pädagogischen Vorbildung für den Lehrberuf kein Zweifel besteht, zugleich aber zeigt sich über drei wesentliche Erfordernisse derselben allgemeine Übereinstimmung, gleichviel wie sonst die Ansichten über Ort, Zeit und leitende Persönlichkeiten von einander abweichen mögen; dies sind: theoretische Unterweisung, Einblick in einen vorbildlichen Schulorganismus und eigene, wohlgeleitete Unterrichtsversuche.

Auf eine ausführliche Erörterung der alten Streitfrage: ob Universitäts- oder Gymnasialseminare? läfst Schiller sich nicht ein, er selbst vertritt, wie bekannt, den letzteren Standpunkt und stellt nun unter Zugrundelegung seiner eigenen reichen Erfahrungen die Thätigkeit solcher Lehrerbildungsanstalten im einzelnen dar. In den Kreis ihrer Aufgaben fällt auch die fachwissenschaftliche Fortbildung der Kandidaten, schon deshalb, weil es gilt, das auf der Universität erworbene Wissen auf die Bedürfnisse des Unterrichtes anwenden zu lehren; denn da die Universität die für die Schule nötige durchgehende und gleichmäfsige Kenntnis der verschiedenen in Betracht kommenden Unterrichtsstoffe nicht anstrebt, so ist es klar, dafs der junge Lehrer nicht unerheblich zuzulernen haben wird. Selbst wenn man also von besonderen Ausarbeitungen wissenschaftlichen Anstriches absieht, wie sie in Giefsen den Kandidaten zugemutet werden (vgl. S. 93), fehlt es nicht für diese an mannigfachen Veranlassungen zu wissenschaftlichem Weiterarbeiten, allerdings immer unter dem Gesichtspunkt der Anwendung auf die Schule. Die Ordnung für die neusprachliche Abteilung des Giefsener Seminars, die an dieser Stelle mitgeteilt wird, läfst uns in diese Anleitung einen interessanten Einblick thun.

Der Kursus des Seminars soll einjährig sein und einen Wechsel der Mitglieder innerhalb des Jahres ausschliefsen; an jeder Seminaranstalt sollen Kandidaten der sprachlich-historischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung zu gemeinsamer Thätigkeit vereinigt sein, um das unheilvolle Fachlehrertum gleich an der Wurzel abzugraben: beides Forderungen, denen man zustimmen wird, obgleich für die Durchführung der letzteren an manchen Schulen sich Schwierigkeiten ergeben dürften. Die Zahl der für ein Seminar zulässigen Kandidaten macht der Verf. mit Recht von der Zahl der an der betreffenden Anstalt vorbildlich wirkenden Lehrer abhängig, seine Maximalzahl 15 setzt freilich ein selten günstig und speziell für Seminarzwecke zusammengesetztes Kollegium voraus.

Die theoretisch-pädagogische Anleitung hat jedenfalls Kenntnis der Geschichte der Pädagogik vorauszusetzen, in Giefsen, wo die Leitung des Seminars und die Professur der Pädagogik an der Universität in einer Hand vereinigt sind, mag wohl noch

weiteres vorausgesetzt werden. Auf Psychologie und Ethik und die pädagogische Anwendung derselben rechnet Schiller 24—30 Stunden, dazu kommt dann die Unterweisung über Schulzucht, Bildungsgehalt der Unterrichtsfächer, allgemeine Aufgaben und Mittel des Unterrichtes, Konzentration, Schulgesetzgebung und Schulgesundheitspflege, die etwa die doppelte Zeit in Anspruch nehmen. Auch die Einführung in die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer, welche durchschnittlich 52—56 Sitzungen im Jahre erforderte, hat Schiller persönlich geleitet und begründet dies mit der eigentümlich bevorzugten Stellung des Direktors. Dennoch bezweifeln wir, dafs sein Beispiel in diesem Punkte Nachahmung finden wird; denn kaum sonst dürfte ein Direktor über so eingehende Kenntnis jedes einzelnen Faches oder über solche Arbeitskraft verfügen, um auch diese Aufgabe noch zu seinen anderen Pflichten zu übernehmen. Man sieht übrigens, die theoretische Anleitung wird ernst betrieben, eine nur gelegentliche Besprechung im Anschlufs an Muster- und Probelektionen wird als ungenügend verworfen. Zum häuslichen Studium und zur Bearbeitung in Referaten ist eine Auswahl von Schriften bestimmt, über welche unter Leitung des Direktors auch freie Unterredungen stattfinden; zum Abschlufs wird das erreichte Verständnis durch mehrere praktische Anwendungen nachgewiesen, an welche sich eine Kritik anschliefst.

Die Thätigkeit des Seminarlehrers tritt gegen die des Direktors sehr zurück, ihm verbleibt nur die Einführung der Kandidaten in sein Fach auf den Klassenstufen, wo er dasselbe vertritt; ausgehend vom Konkreten und unsystematisch, aber doch in wohlüberlegtem Gange hat er denselben die spezielle Methodik des Faches darzulegen.

Gröfsere pädagogische Arbeiten sollen aus der Arbeit des Seminars direkt hervorgehen, der Verf. führt eine Reihe sehr zweckmäfsig gewählter Themata dafür an.

Die zweite Aufgabe einer Seminaranstalt besteht in der Darbietung vorbildlicher Zustände, in Erziehung und Unterricht. Die ganze Einrichtung der Schule mufs deshalb mustergültig, vor allem ihre Organisation einheitlich sein, damit der Anfänger dieselbe leicht überschaut und versteht. In Frage kommen hierbei: Schulgebäude, Klassenzimmer, Spielplatz, Turnhalle, Ordnung, Reinhaltung, Disziplin, Stundenplan, Lehrplan u. s. w. Man wird dem Verf. darin beistimmen, dafs der Staat, wenn er anders diese Aufgabe ernst nimmt, berechtigt und verpflichtet ist, der Einrichtung solcher Seminaranstalten, besonders auch der Zusammensetzung ihrer Lehrerkollegien die eingehendste Fürsorge zu widmen, so grofse persönliche Schwierigkeiten auch anfangs dabei zu überwinden sein werden.

Drittens handelt es sich um die Einführung der Kandidaten in die praktische Unterrichtsthätigkeit. Nach

dem hierfür festgesetzten Plane, dessen einzelne Bestimmungen mitgeteilt werden, hospitieren alle Kandidaten gemeinsam zwei Monate lang in der ersten Klasse der Vorschule, mit deren Speziallehrplane sie sich sogleich bekannt zu machen haben; hier finden auch ihre ersten Lehrversuche statt, welche durch die gleichzeitige theoretische Belehrung und durch Musterlektionen der anleitenden Lehrer gestützt und gefördert werden. Die den Musterlektionen voraufgehende Belehrung zeigt den Kandidaten die zu behandelnde Aufgabe nach allen Seiten und ebenso die Mittel zu ihrer Lösung, die nachfolgende Besprechung setzt diese Punkte auf Grund der eben gemachten Beobachtungen in noch helleres Licht. Für die Vorbereitung der eigenen Lehrversuche widerrät Schiller den Kandidaten die schriftliche, genau memorierte Ausarbeitung, wie wir glauben, mit Recht; denn die Abhängigkeit, in die sie sich dadurch versetzen, beraubt sie der Freiheit und Fähigkeit, sich den plötzlich im Unterricht auftretenden Bedürfnissen anzupassen. Der Kritik der Probelektionen wird besondere Sorgfalt gewidmet, sie erfolgt in besonderen Stunden unter Leitung des Direktors, der dabei Schärfen verhüten wird, welche zu einer Entmutigung der Kandidaten führen könnten. Nach denselben Gesichtspunkten werden die jungen Leute darauf, aber jetzt nach Fachgruppen getrennt, in den Gymnasialunterricht eingeführt, und zwar so, dafs sie von den unteren Klassen zu den mittleren aufsteigen; nur die geographischen Lektionen bieten noch einen gemeinsamen Boden für alle, und gegen Ende des Schuljahres lernen sie sämtlich den Zeichen- und naturgeschichtlichen Unterricht kennen. In diese Zeit fallen auch Besuche des Unterrichts in den oberen Klassen, vornehmlich zu dem Zweck, die Kandidaten mit dem Stofflichen bekannt zu machen und zu wissenschaftlichen Arbeiten stets mit Rücksicht auf den Unterricht anzuregen. Hier haben sie auch vornehmlich Gelegenheit in der Verknüpfung aller Disziplinen die Konzentrationsarbeit zu verfolgen. Selbstverständlich wohnen sie allen Konferenzen und Klassenprüfungen bei und können besonders bei den letzteren durch Beobachtung lernen.

Die Besprechung der eingereichten gröfseren pädagogischen Arbeiten soll für alle Kandidaten fruchtbar gemacht werden, das schliefst eigentliche Facharbeiten von vornherein aus.

Mit dem Giefsener Seminar ist endlich noch ein Turnkursus verbunden, der eine theoretische und praktische Ausbildung giebt.

Die Zahl der eigenen Lehrversuche der Kandidaten stellt sich auf 30—40. Man wird dies vielleicht zu niedrig finden, selbst wenn man erwägt, welchen erhöhten Wert jeder einzelne durch die darauf gewendete Vorbereitung, Beaufsichtigung, Kontrolle und Berichtigung erhält; zum Teil ist diese Beschränkung wohl durch die grofse Anzahl der Kandidaten veranlafst, welche am dortigen Seminar eintreten dürfen.

weiteres vorausgesetzt werden. Auf Psychologie und Ethik und die pädagogische Anwendung derselben rechnet Schiller 24—30 Stunden, dazu kommt dann die Unterweisung über Schulzucht, Bildungsgehalt der Unterrichtsfächer, allgemeine Aufgaben und Mittel des Unterrichtes, Konzentration, Schulgesetzgebung und Schulgesundheitspflege, die etwa die doppelte Zeit in Anspruch nehmen. Auch die Einführung in die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer, welche durchschnittlich 52—56 Sitzungen im Jahre erforderte, hat Schiller persönlich geleitet und begründet dies mit der eigentümlich bevorzugten Stellung des Direktors. Dennoch bezweifeln wir, dafs sein Beispiel in diesem Punkte Nachahmung finden wird; denn kaum sonst dürfte ein Direktor über so eingehende Kenntnis jedes einzelnen Faches oder über solche Arbeitskraft verfügen, um auch diese Aufgabe noch zu seinen anderen Pflichten zu übernehmen. Man sieht übrigens, die theoretische Anleitung wird ernst betrieben, eine nur gelegentliche Besprechung im Anschlufs an Muster- und Probelektionen wird als ungenügend verworfen. Zum häuslichen Studium und zur Bearbeitung in Referaten ist eine Auswahl von Schriften bestimmt, über welche unter Leitung des Direktors auch freie Unterredungen stattfinden; zum Abschlufs wird das erreichte Verständnis durch mehrere praktische Anwendungen nachgewiesen, an welche sich eine Kritik anschliefst.

Die Thätigkeit des Seminarlehrers tritt gegen die des Direktors sehr zurück, ihm verbleibt nur die Einführung der Kandidaten in sein Fach auf den Klassenstufen, wo er dasselbe vertritt; ausgehend vom Konkreten und unsystematisch, aber doch in wohlüberlegtem Gange hat er denselben die spezielle Methodik des Faches darzulegen.

Gröfsere pädagogische Arbeiten sollen aus der Arbeit des Seminars direkt hervorgehen, der Verf. führt eine Reihe sehr zweckmäfsig gewählter Themata dafür an.

Die zweite Aufgabe einer Seminaranstalt besteht in der Darbietung vorbildlicher Zustände, in Erziehung und Unterricht. Die ganze Einrichtung der Schule mufs deshalb mustergültig, vor allem ihre Organisation einheitlich sein, damit der Anfänger dieselbe leicht überschaut und versteht. In Frage kommen hierbei: Schulgebäude, Klassenzimmer, Spielplatz, Turnhalle, Ordnung, Reinhaltung, Disziplin, Stundenplan, Lehrplan u. s. w. Man wird dem Verf. darin beistimmen, dafs der Staat, wenn er anders diese Aufgabe ernst nimmt, berechtigt und verpflichtet ist, der Einrichtung solcher Seminaranstalten, besonders auch der Zusammensetzung ihrer Lehrerkollegien die eingehendste Fürsorge zu widmen, so grofse persönliche Schwierigkeiten auch anfangs dabei zu überwinden sein werden.

Drittens handelt es sich um die Einführung der Kandidaten in die praktische Unterrichtsthätigkeit. Nach

dem hierfür festgesetzten Plane, dessen einzelne Bestimmungen mitgeteilt werden, hospitieren alle Kandidaten gemeinsam zwei Monate lang in der ersten Klasse der Vorschule, mit deren Speziallehrplane sie sich sogleich bekannt zu machen haben; hier finden auch ihre ersten Lehrversuche statt, welche durch die gleichzeitige theoretische Belehrung und durch Musterlektionen der anleitenden Lehrer gestützt und gefördert werden. Die den Musterlektionen voraufgehende Belehrung zeigt den Kandidaten die zu behandelnde Aufgabe nach allen Seiten und ebenso die Mittel zu ihrer Lösung, die nachfolgende Besprechung setzt diese Punkte auf Grund der eben gemachten Beobachtungen in noch helleres Licht. Für die Vorbereitung der eigenen Lehrversuche widerrät Schiller den Kandidaten die schriftliche, genau memorierte Ausarbeitung, wie wir glauben, mit Recht; denn die Abhängigkeit, in die sie sich dadurch versetzen, beraubt sie der Freiheit und Fähigkeit, sich den plötzlich im Unterricht auftretenden Bedürfnissen anzupassen. Der Kritik der Probelektionen wird besondere Sorgfalt gewidmet, sie erfolgt in besonderen Stunden unter Leitung des Direktors, der dabei Schärfen verhüten wird, welche zu einer Entmutigung der Kandidaten führen könnten. Nach denselben Gesichtspunkten werden die jungen Leute darauf, aber jetzt nach Fachgruppen getrennt, in den Gymnasialunterricht eingeführt, und zwar so, dafs sie von den unteren Klassen zu den mittleren aufsteigen; nur die geographischen Lektionen bieten noch einen gemeinsamen Boden für alle, und gegen Ende des Schuljahres lernen sie sämtlich den Zeichen- und naturgeschichtlichen Unterricht kennen. In diese Zeit fallen auch Besuche des Unterrichts in den oberen Klassen, vornehmlich zu dem Zweck, die Kandidaten mit dem Stofflichen bekannt zu machen und zu wissenschaftlichen Arbeiten stets mit Rücksicht auf den Unterricht anzuregen. Hier haben sie auch vornehmlich Gelegenheit in der Verknüpfung aller Disziplinen die Konzentrationsarbeit zu verfolgen. Selbstverständlich wohnen sie allen Konferenzen und Klassenprüfungen bei und können besonders bei den letzteren durch Beobachtung lernen.

Die Besprechung der eingereichten gröfseren pädagogischen Arbeiten soll für alle Kandidaten fruchtbar gemacht werden, das schliefst eigentliche Facharbeiten von vornherein aus.

Mit dem Giefsener Seminar ist endlich noch ein Turnkursus verbunden, der eine theoretische und praktische Ausbildung giebt.

Die Zahl der eigenen Lehrversuche der Kandidaten stellt sich auf 30—40. Man wird dies vielleicht zu niedrig finden, selbst wenn man erwägt, welchen erhöhten Wert jeder einzelne durch die darauf gewendete Vorbereitung, Beaufsichtigung, Kontrolle und Berichtigung erhält; zum Teil ist diese Beschränkung wohl durch die grofse Anzahl der Kandidaten veranlafst, welche am dortigen Seminar eintreten dürfen.

Zum Schlufs betont der Verf., dafs bei aller Bedeutsamkeit und Leistungsfähigkeit der Seminare die Erziehung doch am meisten durch die Persönlichkeit des Lehrers bestimmt werde und dafs das Lehren stets eine freie Kunst bleiben müsse. Kein Seminar sei in der Lage, nur gute Lehrer auszubilden, schon wegen des verschiedenartigen Materials, das ihm zugewiesen werde; von Wichtigkeit sei ferner die Fortbildung der durch das Seminar gegangenen Lehrer im Probejahr, das durchaus nur an besonders ausgewählten Anstalten abgelegt werden dürfe. Eins wird die Arbeit der Seminare mit der Zeit leisten können: sie werden sich immer mehr zu Pflanzschulen eines starken und sicheren pädagogischen Wissens und Könnens ausgestalten und die Lehrer der höheren Schulen mit einem festen didaktisch-pädagogischen Bewufstsein ausrüsten.

Wir hatten mehrfach Anlafs hervorzuheben, unter wie günstigen Verhältnissen das Giefsener Seminar seine durchgreifende und umfassende Arbeit leiste. Solche Verhältnisse lassen sich nur an wenigen Orten schaffen; aber überall läfst sich wenigstens Ähnliches erstreben, und dazu giebt unser Buch jedem, den es angeht, die kräftigste Anregung.

Halle a. S. Wilhelm Fries.

Franz Fauth, Das Gedächtnis. Studie zu einer Pädagogik auf dem Standpunkte der heutigen Physiologie und Psychologie. Gütersloh, Bertelsmann, 1888. XV u. 352 S.

Als die Grundanschauung des Verfassers läfst sich wohl bezeichnen, dafs Bewufstsein sich nicht aus dem Unbewufsten ableiten läfst (156, 230). Allerdings giebt es ein unbewufstes Gedächtnis (136, 153f.); nämlich die den bewufsten Sinnesempfindungen vorangehenden, unbewufsten Vorgänge der sensiblen Nerven beruhen auf einem unbewufst arbeitenden Gedächtnis der sensiblen Nervenmasse und des Gehirns. Diese Vorgänge sind zu erklären als Disposition, welche ererbt und durch Gewohnheit erarbeitet ist (125), sodafs man die Gewohnheit und den Instinkt das materielle Gedächtnis der Individuen und der Gattung nennen kann. Aber aus diesem unbewufsten Leben im menschlichen Organismus ist das bewufste Gedächtnis nicht abzuleiten. Trieb und Gefühl mag der letzte Grund des Gedächtnisses (82, 126), das Gehirn dessen Bedingung sein (168), so kommt doch Bewufstsein, von einfachsten Empfindungen ausgehend (238), nur zu stande durch ein geistiges Prinzip (173), das „mit der Fähigkeit des anschaulichen Empfindens und Vorstellens, des klaren Denkens, des warmen Fühlens, des kräftigen Wollens ausgestattet ist, um die Reize, die von aufsen herantreten, zu verstehen und so in die Sprache des Bewufstseins umzusetzen“. Verfasser kann sich also denen nicht anschliefsen, welche das Gedächtnis (oder überhaupt eine geistige Regsamkeit)

als eine allgemeine Funktion der organisierten Materie betrachten. Vielmehr weist er in seiner Kritik (55, 100, 110f.) wiederholt auf die Mängel jener Theorie hin, wobei er sich wesentlich Lotzes Ansichten über die allgemeine Seelenfrage anschliefst.

Da nun kein Denken ohne Gedächtnis möglich ist und Gedächtnis (im gewöhnlichen Sinne) nicht sein kann, wenn nicht vorher Bewufstsein war, so ist der Verfasser genötigt, seinen Weg durch philosophische Gebiete zu nehmen, welche scheinbar mit dem Gedächtnis nichts zu thun haben. Er berührt nicht nur die Empfindung, das Denken und das Gefühl, sondern auch Raum und Zeit (188, 190), um aus der Art des Bewufstseins Folgerungen für das Gedächtnis zu ziehen (154).

Unumgänglich für das Problem der Aufmerksamkeit war eine Betrachtung des Willens. Diesen bekannten Unbekannten nennt der Verfasser (253) diejenige Kraft der Seele, welche darauf gerichtet ist, zweckvoll eine Thätigkeit des Körpers oder eine appercipierende geistige Bewegung hervorzubringen. Also ein Wille, der nicht motiviert ist, ist kein Wille (218). Die Aufmerksamkeit, auch die sogenannte unwillkürliche, ist durchaus als ein Willensakt anzusehen (220f., 225, 296).

Wie schwierig diese Fragen sind, lehrt der Umstand, dafs an einer Stelle dem Verfasser ein idem per idem untergelaufen ist. Denn es heifst (215): „Damit eine Wille zu stande komme, mufs vorhanden sein 1. eine bestimmte Vorstellung, auf welche der Wille als Objekt sich richtet, 2. ein Gefühl, welches den Willen veranlafst, sich auf dieses Objekt zu richten, 3. der Wille als Kraft, welcher in der durch Vorstellung und Gefühl vorgeschriebenen Richtung sich bewegt und zwar als verbindender oder trennender, verwerfender oder billigender, schaffender oder vernichtender Wille“. Merkwürdigerweise schrieb ähnlich der dem Verfasser wohlbekannte Kufsmaul (Störungen der Sprache S. 187): „Unter Aufmerksamkeit verstehen wir den Zustand des Ich, in dem es auf die Vorgänge in der perceptiven Bahn, die durch innere oder äufsere Reize angeregt werden, aufmerkt“.

Da die Sprache dem Verfasser mit Recht „als Mittelpunkt der Jugendbildung“ gilt (338), da sie für jedes Volk das Gedächtnis seiner nationalen Güter sei, so behandelt er sie ausführlich (276f.). Sehr richtig scheint mir dabei die Bemerkung, dafs das Wort nicht nur (logisch) annähernd einen Komplex von Merkmalen bedeutet, sondern auch nicht selten einen besonderen Gefühlswert besitzt (280). Dieser Gefühlswert geht nicht nur neben der logischen Bedeutung einher, sondern einzelne Worte und ganze Redewendungen besitzen durch ihre Geschichte einen Gefühlswert, welcher uns ihren alogischen Gebrauch vergessen läfst.

Wir können z. B., meine ich, Vater und Mutter nicht beliebig mit Papa und Mama vertauschen, wenn auch die gleiche Zärtlichkeit von einem Kinde gefühlt wird, ob es an Papa oder

an Vater gewöhnt ist. Das vierte Gebot können wir uns nicht in der Form denken: Du sollst Papa und Mama ehren. Noch weniger könnte man sagen: mamaliche Liebe statt mütterliche Liebe.

Ein Beispiel der zweiten Art wäre die Formel Mann und Maus. Uhland sagt (Ged. Vorwort zu der ersten Auflage 1815):

. . . . Leben dünkt uns allzutäglich,
Sterben mufs uns Mann und Maus;

oder im Märchen vom Hühnchen und Hähnchen versinkt der ganze Wagen mit Mann und Maus; im Soldatenliede ergeht die Aufforderung: schiefst Mann und Maus darnieder u. s. w. Die Formel wird verwendet, auch wo sie, wörtlich genommen, Unsinn ist. Offenbar also hat sie einen gewissen Gefühlswert, welcher zu ihrer Verwendung treibt.

Derartige Sinn- und Wertänderungen sind höchst zahlreich und erstrecken sich besonders auf Worte und Wendungen, welche aus einer fremden Kultur, also bei uns z. B. aus dem Griechischen und Römischen, übernommen sind. Dergleichen mit Zähigkeit festzuhalten ist eine besondere Neigung des Gesamt- oder Litteratur-Gedächtnisses, und es wäre wohl im Sinne des Verfassers im Unterricht bei gebotener Gelegenheit an der Hand der psychologischen Sprachgeschichte darauf hinzuweisen, wie wir mit der Vergangenheit zusammenhängen und dafs in unsrer Bildung das nationale, das griechisch-römische und das biblische Element untrennbar verbunden sind, wie sich in tausend sprachlichen Erinnerungen zeigt.

Zu dem Kapitel von Sprache und Gedächtnis (282f.) gehört auch das Memorieren (285, 304f., 313f.). Indessen sieht Verfasser von Einzelvorschriften ab. Mir scheint, dafs seine Theorie mit der erprobten Praxis des Unterrichts übereinstimmt. Verfasser fordert z. B. zunächst scharfes Artikulieren von Seiten des Schülers. Der Lehrer seinerseits solle bemüht sein, den Unterricht möglichst klar zu gliedern und es so einzurichten, dafs die Schüler an ihrem allmählichen Fortschritt Freude haben (317f.); die Formenlehre sei aufs festeste einzuprägen (335), die Jugend nicht zu überfüttern (333).

Und so zweifle ich nicht, dafs der Verfasser seine Hauptabsicht auch erreichen wird. Er sagt uns nämlich, dafs sein Buch aus praktischen Bedürfnissen hervorgegangen ist (343); er habe nicht beabsichtigt, die Frage, wie das Gedächtnis arbeitet, für die Philosophie selbständig zum Abschlufs zu bringen, sondern wesentlich Winke für die Methode des Unterrichts zu geben (298).

Ja der Verfasser ist sogar überzeugt (298), dafs die theoretische Erklärung mancher Gedächtnisprobleme für das praktische Schulleben geringen Wert hat. Ich glaube, es ist ihm darin völlig beizustimmen, ebenso wie darin, dafs er keinen Traum einer allein selig machenden Methode träumt (342). Wenn diese Anschauungen richtig sind, so braucht der geplagte Pädagoge, zu dessen Idealis-

mus man gelegentlich das freundlichste Zutrauen hat, d. h. desto freundlicheres, je mehr man von ihm verlangt, und der jetzt beinahe zum Mädchen für alles werden soll (vgl. Verhandlungen der Schulkonferenz S. 517), nicht erwartungsvoll auszuschauen nach einer an sich so leckeren Speise wie einer „physiologischen Pädagogik“ — selbst wenn Herr Preyer schon zwei Jahrzehnte daran arbeitet (Die Seele des Kindes, dritte Auflage, S. X).

Aber auch von dem praktischen Zwecke des Buches abgesehen, bietet der Verfasser, welcher eingehende Studien nicht gescheut hat und seine Abweichung von anderen Meinungen überall begründet, in seinem Buche ein bequemes Mittel, die neueren Haupttheorieen über das Gedächtnis, über Assoziation, Apperception u. s. w. kennen zu lernen.

Die Gliederung des Ganzen ist folgende: I. Buch: Historisch-kritische Orientierung über das unbewufste Gedächtnis. Jessen. Draper. Hering. Ribot. Lotze. II. Buch: Hist.-krit. Orientierung über das bewufste Gedächtnis. Horwicz. Wundt. Fouillée. Dörpfeld. Steinthal. III. Buch: Das unbewufste Gedächtnis (der sensiblen und motorischen Nerven). IV. Buch: Das Bewufstsein und seine Bedingungen. V. Buch: Die Arten des Bewufstseins (Empfindung, Denken, Gefühl, Wille). VI. Buch: Das Gedächtnis des bewufsten Geisteslebens. VII. Buch: Das kranke Bewufstsein und das kranke Gedächtnis. VIII. Buch: Die Sprache und das Gedächtnis. IX Buch: Verwertung des Gedächtnisses besonders in der Schule (Bedingungen und Arten des Gedächtnisses, das Memorieren, das Unterrichten und das Gedächtnis, Sprache und Sprachunterricht. Die Schüler). Schlufskapitel. Die Untersuchungen von Ebbinghaus werden S. 309f. besprochen.

Berlin. K. Bruchmann.

Dietrich Wilhelm Landfermann. Erinnerungen aus seinem Leben. Leipzig, Verlag von Karl Bädeker, 1890. 389 S. 8. 4 M.

Die vorliegenden Erinnerungen verdienen es aus der grofsen Menge ähnlicher Erscheinungen hervorgehoben und warm empfohlen zu werden. Hat das Buch für weitere Kreise dadurch ein entschiedenes Interesse, dafs es in geradezu klassischer Weise die Entwickelung des deutschen Einheitsgedankens in dem Leben eines einzelnen Patrioten und einer geistig hervorragenden Persönlichkeit wiederspiegelt, so bietet es für den Fachmann einen höchst zeitgemäfsen und weit über den Durchschnitt hervorragenden wertvollen Beitrag zu den brennenden Schulfragen, welcher nicht rein theoretisch ist, sondern auf den reichen und langen Lebenserfahrungen eines höchst angesehenen preufsischen Schulmannes beruht, der zweiunddreifsig Jahre Provinzialschulrat der Rheinprovinz war, und dessen Namen weit über die Grenzen seiner Provinz hinaus einen guten Klang hat.

Die Grundlage des Buches bildet ein von einem Familienmitgliede zusammengestelltes Manuskript, dessen Inhalt fast durchweg eigenhändige Aufzeichnungen des Verewigten oder sonstige zuverlässigen Nachrichten sind, die Freundeshand — leider ist der Name des Überarbeiters, offenbar eines tüchtigen Fachmannes, nicht genannt — geschickt überarbeitet hat. Der Inhalt gliedert sich in VII Abschnitte, von denen fachmännisches Interesse besonders der V. („Im Lehramt") und der VI. („Der Schulrat") haben, doch weisen auch die übrigen Abschnitte manches Bemerkenswertes für den Schulmann auf. Im I. Abschnitt (Kindheit und Jugend) hören wir von den Zuständen des Soester Gymnasiums Dinge, die ein grelles Streiflicht auf den damaligen Stand der höheren Schulen werfen. Dreizehnjährig trat L. in die Prima ein und verbrachte mit Rücksicht auf die häuslichen Verhältnisse sieben (!) Jahre in derselben, während dieser Zeit seinen einjährigen Militärdienst absolvierend (!). — Der II. Abschnitt begleitet ihn auf die Hochschule nach Göttingen und Heidelberg (1820—24). In Göttingen, damals von 1300 Studenten besucht, fesselte ihn am meisten Otfried Müller, daneben hörte er den feinsinnigen Dissen und den Historiker Heeren, beklagte es aber, dafs bei dem traditionellen Hofratston sich keine persönlichen Beziehungen zwischen Studenten und Professoren fanden. Hier trat er, was für ihn später verhängnisvoll werden sollte, der Burschenschaft bei, ein Schritt, zu dem ihn, wie manches stimmungsvolle Gedicht — vgl. besonders das „Kaiser Friedrichs Zukunft" überschriebene — aus dieser Periode beweist, reine jugendliche Begeisterung für das Vaterland bewog. Ostern 1822 siedelte er nach Heidelberg über und ward Schüler von Creuzer und besonders von Schlosser, bei dem er fand, was er in Göttingen vermifst hatte. Da wurden seine angestrengten und höchst fruchtbaren Studien jäh unterbrochen; er wurde Februar 1824, obwohl er das Jahr vorher aus dem Bunde ausgetreten war, wegen Zugehörigkeit zu einer verbotenen Verbindung verhaftet und nach Berlin auf die Stadtvogtei abgeführt. — Der III. Abschnitt, die traurige Festungszeit von fünf Jahren (1824—29), hat mehr politisches und allgemein menschliches als fachmännisches Interesse. Keiner wird ihn ohne tiefe Bewegung lesen, zugleich aber auch die Überzeugung gewinnen, dafs erst durch diese schwere Prüfungszeit, die besonders die religiöse Seite seines Wesens entwickelte, sich die kraftvolle Persönlichkeit des Mannes herausbildete. Die aus dieser Zeit mitgeteilten Poesieen sind wahre Perlen nach ihrem ethischen Inhalte. Nachdem ihm endlich durch einen Gnadenakt des Königs der Rest der dreizehnjährigen Strafzeit erlassen und später auf ein Immediatgesuch hin die Anstellungsfähigkeit im Staatsdienste wiedergegeben war, bestand er April 1829 die Staatsprüfung bei dem Provinzial-Schulkollegium in Münster so glänzend,

dafs ihm die facultas docendi in allen Gymnasialfächern mit Ausnahme der Mathematik und Physik erteilt wurde. — Der IV. Abschnitt behandelt die Zeit seines Lehramtes, zuerst in Elberfeld (Juli 1830—Ostern 1832). Noch vor Beendigung seines Probejahres wurde ihm eine definitive Lehrerstelle übertragen, wofür die Bestätigung des Unterrichtsministeriums, dessen Direktor Herr von Kamptz war, zu gleicher Zeit Direktor des Polizeiministeriums, lange auf sich warten liefs — vgl. über ihn die richtige Anmerkung des historisch geschulten Herausgebers zu Seite 41 — und die endlich nur unter Androhung sofortiger Entlassung bei der geringsten Hinneigung zu staatswidriger Gesinnung erfolgte. Seine Thätigkeit, welche zu Beginn der durch Johannes Schulze durchgeführten Gymnasialreform fiel, gestaltete sich von Anfang an höchst segensreich. Neben der Verwaltung des Ordinariates der IIIa erteilte er damals in II und I Unterricht in den griech. und lat. Dichtern, sowie im Deutschen und Englischen, und es bildete sich bald ein enges Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern heraus, wie denn überhaupt das ganze Geheimnis der gesegneten Lehrerthätigkeit L.s auf seinem umfassenden Wissen und seiner kraftvollen Persönlichkeit beruhte. Die Mitteilungen hierüber von der Hand eines ihm besonders werten Schülers (Schleiden) sind höchst bezeichnend und lehrreich, nicht minder L.s Anschauungen über die Bedeutung der Altertumswissenschaft, wie sie in einer Königs-Geburtstagsrede enthalten sind. „In der Verkennung dieser Wissenschaft — so ist in kurzem der Gedankengang der Rede —, die fast so alt ist, wie sie selbst, die sich bis zu heftigen Angriffen steigert und in Napoleon I. gleichsam ihre Verkörperung gefunden hat, ist nur der uralte Streit des Schönen und Nützlichen zu sehen. Auf welcher Seite das Recht ist, kann nicht zweifelhaft sein. Das klassische Altertum bezeichnet eine der reichsten und eigentümlichsten Perioden in der Entwickelung der Menschheit und darum eine Vorschule für die Gegenwart. Wenn der Zweck alles Unterrichtes die Führung von der Anschauung zu den Begriffen ist, so erfüllen diesen Zweck keine anderen Disziplinen in gleichem Grade als die klassischen Sprachen und die Altertumswissenschaft. Erstere werden nicht erlernt, um einige Fertigkeiten in denselben zu erlangen, vielmehr bieten sie mit ihrer Fülle reich entwickelter und scharf ausgeprägter Formen die beste Handhabe für die Erkenntnis der Sprache an sich, somit zur Lösung des grofsen Rätsels der Verbindung und Durchdringung von Natur und Geist. Aber auch auf mehr praktischem Gebiete zeigt sich der unvergleichliche propädeutische Wert der Altertumsstudien. Sie liefern die Grundlage für unsere ganze allgemeine Bildung. Die Begriffe vom Staate, von den politischen Verhältnissen gehen bis ins Altertum zurück; in Kunst und Poesie hat dieses unerreichte Vorbilder geschaffen; Philosophie und Religion der Alten weisen in ihrer höchsten Entwickelung (Plato)

auf die Ideen des Christentums hin. Für Theologie und Jurisprudenz ist die Altertumswissenschaft ebenso ein unentbehrliches Hülfsmittel wie für die Mathematik." Ostern 1832 folgte L. einem Rufe als Oberlehrer an das Gymnasium seiner Vaterstadt Soest. Charakteristisch für die Auffassung seines Berufes ist die Stelle eines Briefes aus dieser Zeit: „Einen Beruf habe ich, auf die Treue hoffe ich. Der Beruf ist schwer genug und darum auch schön genug, in diesen Zeiten der politischen, religiösen, sittlichen Konfusion „Männer aufzubauen gegen künftige Zeiten", wie Milton sagt; zunächst also sich selbst aufzuerbauen zu einem solchen; dann womöglich andere, mäfsig und bescheiden, nicht zerrend und zupfend an den jungen Gemütern z. B. weder demagogisch noch antidemagogisch, sondern nur die beste Nahrung, die man kennt, darreichend, besonders das Verderbliche fernhaltend, vor allem bauend auf den einen ewigen Eckstein." Seine Einführungsrede in Soest handelt in geradezu klassischer Weise über Bedeutung und Wesen des Lehrerberufes: „Vor und über aller Theorie und Methode steht die lebendige Persönlichkeit, und wenn es geschrieben steht, dafs Eisen das Eisen wetzet und nur ein Mann den anderen, so wird das auch ganz besonders von dem Verhältnis des Lehrers zu der Jugend gelten. In dem Mafse, wie ein Schulmeister Herr ist über das, was er lehren soll, wie er sittlich rein und frei, wie er bürgerlich stark und treu ist, wie er das hohe Gut eines freudigen und gewissen Geistes empfangen hat, vor allem in wie weit er sagen kann, ich weifs, an wen ich glaube: genau in demselben Mafse wird sein Wirken unter der Jugend förderlich und gesegnet sein — oder auch nicht. Zwei Gebiete sind es, führt er dann weiter aus, auf denen sich die Thätigkeit eines Lehrers bewegt, die Wissenschaft und die Zucht. Was den Hauptkreis der ersteren, die alten Sprachen, das Altertum überhaupt anlangt, so müssen wir uns zuvörderst gegen die Meinung erklären, als sei es hier nur um die Erlernung zweier längst ausgestorbenen Sprachen zu thun, in gleicher Weise etwa wie man in der Regel irgend eine Sprache des neuern Europas lernt. Allerdings ist die Sprache überhaupt, dieses reichste Erzeugnis des Menschengeschlechtes, ein hochwichtiger Gegenstand unseres Unterrichtes, vor allem geeignet den Menschen zu geistiger Selbsterkenntnis zu führen, und nirgends liegt uns eine freiere Einsicht vor in diese geheimnisvolle Werkstatt, wo der Menschengeist seine Ideen zugleich schafft und ihnen Gestalt giebt, als in den vor allen anderen reichen, frei entwickelten, zu scharfer Ausprägung gelangten Sprachen des klassischen Altertums. Darum sind sie ein hohes, wertes Kleinod in dem Kreise wahrer Gymnasialbildung und werden es immer bleiben, wo man ein teures Erbgut zu wahren weifs gegen einen losen Zeitgeist, der nur das Handgreifliche zu fassen versteht. Aber unsere Aufgabe ist noch eine weitere. Das Altertum in seinem

Gesamtleben, in seinem Denken und Dichten, in seinem Thun und Schaffen soll in seinen Denkmalen der Anschauung vorgelegt werden: was jene jugendliche Menschheit in ihrer freiesten und originellsten Entwickelung war und leistete, was sie litt und strebte, wie sich ihr Leben in Sitte und Volk und Staat, in Kunst und Wissenschaft und Glauben gestaltete, das soll die zu höherer Bildung berufene Jugend in seinen Blütenpunkten erkennen. Zu welchem Ende aber diese weitläufigen Bemühungen, die mit der Gegenwart scheinbar so gar nicht zusammenhängen? Allerdings „wir, wir leben, unser sind die Stunden, und das Leben hat Recht.“ Aber eben für die Gegenwart hat seit fast 400 Jahren Europa das Studium des Altertums vorn an in dem Kreise seiner Bildungsmittel gestellt, und die Bildungsgeschichte von Europa rechtfertigt die getroffene Wahl. Wie weise Väter verordnet haben, dafs keiner das Meisterrecht gewinne, wer nicht in harter Wanderschaft aus der Fremde den rechten freien Mafsstab für das Leben in der Heimat gewonnen, so soll auch die sich geistig bildende Jugend die geistige Wanderschaft durch das Altertum machen, um demnächst hellen Auges und Sinnes in und für die Heimat zu leben. — Es bleibt uns von der Zucht zu reden. Das Leben ist kein Spiel und die wissenschaftliche Erkenntnis ebensowenig, auch die Schule kann und soll kein Ort des Spieles sein, sondern ein Ort strenger Zucht und Arbeit. Leichter auch möchte ein Kameel durch ein Nadelöhr gehen, als dafs aus dem, der in der Jugend tändelnd über lachende Blumenwiesen geführt wäre, ein Mann würde. Leichtfertig mit dem Worte und mit der That ist die Jugend zu allen Zeiten gewesen. Jener allgemeinen Leichtfertigkeit und der besonderen Vermessenheit unserer Zeit soll die Schule ein würdiges Gegengewicht geben durch Regel und Vorbild. In ihr soll die Jugend durch strenge Gewöhnung erfahrend inne werden, dafs Willkür nicht Freiheit ist und Gehorsam nicht Knechtschaft. Wo aber soll denn die Schule den Weg finden, von innen heraus zu helfen an der Reinigung und Erneuung des Menschen? Freudig bekenne ich es, keinen anderen Weg zu wissen als den, den Gott gnädig dem Menschengeschlechte eröffnet, damit sein Sehnen aus dem Jammer blöden Meinens und Wähnens zur Wahrheit, aus der Sünde zur Bufse erfüllt werden möchte, in Christus und seinem Evangelium.“ — In Soest führte er die Tochter des Verlagsbuchhändlers Winter aus Heidelberg als Gattin heim und gründete einen Familienstand, der für ihn eine Quelle reinen Glückes war, worüber das geführte Tagebuch ausführliche Auskunft giebt. Nur 3½ Jahre blieb er in Soest, dann rief den Fünfunddreifsigjährigen der Provinzialschulrat Eilers, welcher durch Schlosser auf ihn aufmerksam gemacht war, zum Direktor des Gymnasiums und der Realschule nach Duisburg, mit welcher Stelle damals ein Gehalt von 800 Thaler nebst freier Wohnung verbunden war. Seine dortige Antrittsrede schildert

die in den Zeitumständen begründete Schwierigkeit des Lehrerberufes. Da es dem Ref. scheint, als ob diese treffende Schilderung vielleicht in noch höherem Mafse auf unsere als auf die damalige Zeit pafst, so giebt er sie im Auszug wieder: „Die Stellung eines Schulmannes, zu keiner Zeit mit behaglicher Ruhe vereinbar, ist in unseren Tagen eine besonders schwierige geworden für den, welcher nicht gedankenlos in vorgeschriebenen Bahnen sich bewegen kann, sondern einerseits dem von oben her gegebenen Impuls denkend und begreifend nachstreben, andererseits als Einzelner für sein bescheiden Teil von unten herauf mitwirken möchte zu heilbringender, würdiger Gestaltung des Schulwesens. Und nicht in äufserlichen, materiellen Verhältnissen ist diese Schwierigkeit zu suchen, sie ist vorzugsweise, ja fast ausschliefslich geistiger Natur. Wer könnte verkennen, dafs in unserem deutschen Vaterlande fast überall die Überzeugung durchgedrungen ist, dafs einer der Hebel eines tüchtigen Schulwesens und zugleich derjenige, den die Staatsgewalt am leichtesten und sichersten handhaben kann, eine befriedigende äufsere Stellung der Schule, eine Entfernung von Sorge und Hemmung durch Verkümmernis des leiblichen Daseins ist. Und wenn dennoch allerwärts viel, sehr viel zu wünschen übrig bleibt in dieser Beziehung, wenn überall die materiellen Anforderungen in Krieg und Frieden eher ihre Befriedigung finden als das Bedürfnis der stillen und unscheinbaren Schule, so mufs der Schulmann seine Ehre und Freude in einer reicheren Quelle finden als in dem Lohn, wie ihn die Welt giebt. Jahrhunderte lang hat sich das höhere Schulwesen in gewohnten und vertrauten Bahnen bewegt und sich auf derselben Grundlage behauptet, welche einst Melanchthon legte. Aber gegenwärtig steht es anders mit der Schule: die Zeit beharrender Sicherheit ist für sie abgelaufen, eine Aufregung ist in sie eingedrungen, nur der vergleichbar, welche sich zeigte als der Kampf der obscurorum virorum mit den Humanisten entbrannte". Er schildert dann den Ansturm der modernen Zeit gegen das Studium der alten Sprachen, das Eindringen neuer Bildungsmittel in die Schule, das Experimentieren in der Methode, die Unsicherheit in den Grundsätzen über die Schulzucht und fährt dann fort: „Eines dürfen wir nicht übergehen bei der Schilderung der besonderen Schwierigkeiten des Schulamtes in dieser Zeit. Es ist hoch erfreulich, wenn die Schule von dem Anteile der Eltern, der Gemeinde, der Nation in ihren Leistungen begleitet, gefördert, emporgetragen wird. Aber wenn dieser Anteil die Sphäre überschreitet, innerhalb welcher er berechtigt ist, wenn er zu einem Mit- und Absprechen ohne Gründe, zu einem Aufstellen verworrener und sich kreuzender Ansprüche an die Schule wird, dann kann er zwar den Schulmann, welcher weifs, was er will, nicht irre machen, aber er mufs ihn stören, hemmen, die beginnende Einsicht verwirren." — Seine Wirksamkeit in Duisburg war eine

sehr gesegnete, was sich auch in dem äufseren Aufschwunge der ihm unterstellten Anstalten zeigte. Hier sei nur noch auf das Gutachten hingewiesen, welches er über die durch die bekannte Schrift des Dr. Lorinser angeregte Überbürdungsfrage — vgl. über sie auch Varrentrapp, Joh. Schulze und das höhere preufsische Unterrichtswesen — abgab. Er urteilt über diese bis in unsere Zeit nicht zur Ruhe gekommene Frage: „dafs bei einer umsichtigen und gewissenhaften Ausführung der in Bezug auf die Gymnasien bereits erlassenen gesetzlichen Vorschriften die geistige und körperliche Gesundheit der Jugend nicht gefährdet, vielmehr durch den Ernst des Unterrichtes und die Strenge der Zucht selbst gegen die verderblichen Einflüsse der oft verkehrten häuslichen Erziehung und der materiellen Richtung der Zeit erfolgreich geschützt wird.“ Für Herbst 1841 wurde er zum Direktor des Gymnasiums zu Elberfeld erwählt, trat aber die Stelle nicht an, da er inzwischen an Stelle des ins Ministerium berufenen Provinzialschulrats Eilers zum Regierungs- und Schulrat in Koblenz ernannt war. Es findet sich S. 159 die Agenda, welche er für sein Direktorat in Elberfeld aufstellte; hier seien nur einige den Mann charakterisierende Punkte aus derselben angegeben: „1) In wissenschaftlicher Beziehung einfache, auf die Klassiker gegründete Bildung, in his habitandum, in ceteris versandum. 2) In disziplinarischer Beziehung: Disziplin eine Hauptaufgabe; strenge Bewachung und Behütung. 3) In religiöser Beziehung: kirchliches Verhältnis der Anstalt. Lästigkeit, aber Pflichtmäfsigkeit der Stellung eines Vorgesetzten; Schulgottesdienst. Nationaler Festkalender: 10. November (versehentlich ist der 11. gedruckt) Luther, Schiller, Scharnhorst; 18. Oktober, 18. Januar; Turnen: militärische Zucht. Kränzchen.“

In Koblenz folgen die Meisterjahre L.s, die ihn auf die Höhe seines Wirkens führten. Der Kreis seiner Thätigkeit war ein gewaltiger; gehörten doch zu seinem Amtsgebiete 19 höhere Schulen, 400 christliche und 50 jüdische Elementarschulen. Die Konsistorialarbeiten nahmen ihm nach seiner Schätzung wenigstens einen Monat vom Jahre weg. Neben der Fülle alltäglicher Amtsgeschäfte wandte er den inneren Fragen des Unterrichtes die gröfste Aufmerksamkeit zu und legte überall die bessernde Hand an. Im deutschen Unterrichte trat er der geistlosen Art entgegen, mit welcher auf den mittleren und unteren Klassen unter der Bezeichnung „Sprachdenklehre“ dieser Gegenstand damals vielfach betrieben wurde. Sodann beschäftigte ihn eingehend der Religionsunterricht, über dessen bessere und einheitlichere Gestaltung er dem Minister Eichhorn ein Gutachten vorlegte und darüber eine Denkschrift unter den Titel veröffentlichte: Der evangelische Religionsunterricht in den Gymnasien, ein Gutachten von Dr. W. Landfermann“ 1846. Ref. mufs sich an dieser Stelle

ein näheres Eingehen auf dieses von grofser Erfahrung zeugende vorzügliche Gutachten, das in den meisten Punkten in dem Religionsunterrichte der preufsischen Gymnasien zur Anwendung gekommen ist, versagen; vgl. zu demselben Fay in der Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht I S. 94—114. Die 1846 einberufene aufserordentliche Generalsynode, deren Mitglied Landfermann als Vertreter seines Oberpräsidenten Eichmann war, billigte im grofsen diese Ansichten über den Religionsunterricht. Sein vielfaches Wirken auf derselben übergehen wir hier. Tief bewegten ihn die Unruhen des Jahres 1848, welche ihm auch manche persönliche gehässige Angriffe wegen seiner politischen Gesinnung und Amtsführung brachten. Mit grofser Unbefangenheit äufsert er sich über letztere in einer längeren Zuschrift an das Lehrerkollegium in Elberfeld, das für ihn eine Erklärung veröffentlicht hatte. Ein glänzendes Zeugnis für seinen thatkräftigen Patriotismus giebt sein Verzicht auf einen nicht unbeträchtlichen Teil seines nicht grofsen Gehaltes bis zur Beendigung der Unruhen, wovon die Regierung bis zum 1. Januar 1849 Gebrauch machte. Ein weiteres beredtes Zeugnis für die Reinheit seiner Vaterlandsliebe und die Weite seines politischen Blickes ist die von ihm verfafste kürzere politische Denkschrift über die damalige Lage, welche auf seine Bitte der Minister v. Bodelschwingh dem Könige vorlegte, und das ausführlichere politische Glaubensbekenntnis, welches er seinem Freunde, dem Pfarrer Wiesmann in Lennep, dem späteren Generalsuperintendenten der Rheinprovinz, ablegte. Er hatte später die grofse Freude, die Erfüllung der in diesem Programme für die Gestaltung unserer politischen Verhältnisse ausgesprochenen Wünsche zum gröfsten Teil zu erleben. Bei den Neuwahlen für die zweite preufsische Kammer 1849 wurde er, dessen Wahl unter anderen durch E. M. Arndt, siehe das mitgeteilte Schreiben desselben auf S. 206 u. 207, empfohlen war, in zwei Kreisen, Simmern und Duisburg, gewählt und schlofs sich der Mittelpartei an, deren Organ „das preufsische Wochenblatt“ war, zu dessen Begründern er mitzählte (1851). Bei den Verhandlungen über die „deutsche Frage“ stimmte er für den Antrag Beseler, welcher Preufsen und seine Verfassung vor den Übergriffen des Bundestages sicher stellen sollte. Bei der Beratung der preufsischen Verfassung beteiligte er sich naturgemäfs am regsten bei den Fragen über das Verhältnis von Kirche und Staat (Artikel 11—16 der Verfassung), wo er warm für den konfessionellen Charakter der Volksschule eintrat. Ebenso suchte er, wenn auch vergeblich, für die Verbesserung der äufseren Lage der Lehrer an Volksschulen wie höheren Schulen als Abgeordneter zu wirken. Dabei liefs er sein eigentliches Arbeitsfeld, die Schule, keinen Augenblick aufser Auge. Mit der ihm eigenen Entschiedenheit griff er in die Bewegung ein, welche durch die Angriffe Rumpels auf die Gymnasien wegen des in ihnen herrschenden

unchristlichen Geistes entstanden war; vgl. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichtes S. 683 und 713. Mit Entschiedenheit nahm er sich der Gymnasien auf dem Kirchentage zu Elberfeld an, wo er in dieser Angelegenheit das Referat und Rumpel das Korreferat hatte, und wies nach, „dafs die Vorwürfe unzutreffend und gerade die Klassiker weit ungefährlichere Gegner christlicher Bildung seien, für welche sie vielmehr ein bedeutenderes propädeutisches Moment besitzen als unzählige moderne Erzeugnisse der Litteratur, vor allem der platte Utilarismus, der in Materialismus ausläuft.“ Zu L.s grofser Freude sprach sich die Philologenversammlung in Erlangen wenige Tage nachher ganz in seinem Sinne aus, so dafs die Frage damit erledigt war. Lebhaft beschäftigte L. dann die 1856 in Aussicht genommene Revision der Lehrpläne für die höheren Schulen. Er hat seine Ansichten hierüber in einem ausführlichen Aufsatze in dieser Zeitschrift, Bd. IX (1855) S. 745—791, niedergelegt, den sogar Paulsen a. a. O. S. 721, der sonst L. nicht ganz gerecht wird — vgl. seine Polemik S. 233 gegen ihn —, als „lesenswert“ bezeichnet. Landfermann tritt für die Einheitsschule ein, und zwar scheint ihm ein richtig und zeitgemäfs organisiertes Gymnasium die echte höhere Bürgerschule für den ganzen christlichen Adel deutscher Nation zu sein; es ist die rechte Schule, Bürger sowohl für den Staatsdienst und die Kirche als für Gewerbe und Industrie zu bilden; der Unterricht ist fest zu konzentrieren, und zwar um die alten Sprachen als Mittelpunkt; eine das individuelle Leben tötende Uniformität ist auszuschliefsen; die Schule mufs sich bestreben, die Jugend durch Gewöhnung an Selbstthätigkeit zur Festigung des Charakters zu erziehen und sich vor allem Scheinwesen bewahren: dies sind die Grundgedanken seiner Ausführungen, die er bald darauf in einer an Bethmann-Hollweg, den Unterrichtsminister der neuen Ära, gerichteten Denkschrift, die im Auszuge wiedergegeben ist, nochmals aussprach. Manche der nachher vom Minister getroffenen Mafsregeln beweisen, dafs diese Denkschrift nicht wirkungslos war. Auch die Stiehlsche Regulative unterzog er einer Besprechung. Das Gute, was sie enthielt, war nach seiner Meinung dies, dafs sie der Willkür der einzelnen Lokalschulinspektionen und Lehrer einen Riegel vorschob; ihre Mängel verkannte er am wenigsten, ihr Redaktor war ihm ein frivoler Mensch. Nichtsdestoweniger bezeichnete er die Aufhebung der Regulative als einen der schwersten Schläge, der das Schulwesen treffen könnte, weil er einem Preisgeben der heilsamsten Prinzipien gleichkäme. Seine rege Arbeit für das Volksschulwesen während seines siebzehnjährigen (1841—57) Dezernates über dasselbe, ebenso seine reiche Wirksamkeit als Mitglied des Konsistoriums, wo er nachdrücklich für die Union eintrat, übergehen wir hier. Auch erwähnen wir aus den reichen äufseren Anerkennungen, die er fand, nur die, dafs er 1860 zum Geheimen

Regierungsrat ernannt wurde und 1866 die Wiederkehr des Tages. an welchem er vor 25 Jahren sein Amt als Schulrat in Koblenz angetreten hatte, unter allseitiger Teilnahme der Lehrerkollegien der höheren Schulen und Seminarien der Rheinprovinz gefeiert wurde. In seiner Erwiderungsrede auf die ihm gewidmete Adresse sprach er die goldenen, über jedes Lehrerleben zu setzende Worte: „Er habe Lehrer heranbilden wollen, welche daran arbeiten, einfältige Gottesfurcht, die an ihren Früchten zu erkennen ist, in der Jugend zu nähren, liebende Ehrfurcht für Gesetz und Obrigkeit in sie zu pflanzen, vaterländischen Sinn, der fern von erhitzten Redensarten zu opferfreudiger That reift, in ihr zu pflegen, die Lust an schlichter Wahrheit, an echter Erkenntnis und an strenger Arbeit für dieselbe in ihr zu wecken, — der Phrase, dem Scheinwesen, der didaktischen Hyperbel, dem Encyklopädismus, der Zerstreuung im Leben der Schule zu steuern und die Sammlung des Geistes den Knaben und Jünglingen zu bereiten, in der an wenigen einfachen und edlen Gegenständen des Lernens Kraft und Lust für alle gewonnen wird." Nach siebenjährigem weiteren, rastlosen Arbeiten trat er am 1. Juli 1873 in den Ruhestand unter erneuten Beweisen der Huld seines Königs und der Liebe und Verehrung seiner Lehrer und verlegte seinen Wohnsitz nach dem schönen Weinheim an der Bergstrafse. Von seinem Feierabende hier, der ein wahres otium cum dignitate war, berichtet der letzte VII. Abschnitt, nachdem der vorige Abschnitt das an Freud und Leid reiche Familienleben in Koblenz geschildert hat. Dieser bietet allgemeines Interesse durch das im Auszuge mitgeteilte herrliche „Rundschreiben an die süddeutschen Freunde beim Ausbruche des Krieges 1866" und einen zweiten, auch gedruckten Brief aus derselben Zeit: „Ein deutsches Wort an Preufsens Freunde und Gegner im In- und Auslande." Sein Tod erfolgte am 17. August 1882. — Der Anhang enthält einen Nachruf aus dem beredten Munde des dem Verstorbenen kongenialen O. Jäger, welcher den Kern seines Wesens trifft, und eine Ansprache desselben Mannes, mit welcher ein Reliefportrait des Verstorbenen in Koblenz enthüllt wurde. Unter demselben, welches die ausdrucksvollen Züge Landfermanns getreu wiedergiebt, die im wohlgelungenen Stiche dem schön ausgestatteten Buche beigegeben sind, stehen die von Landfermann während seiner Festungszeit gedichteten charakteristischen Verse:

„Sieh', ich habe geharrt in schweren und fröhlichen Stunden,
Alles um mich versank, eines hielt festiglich aus.
War es der Treue Gewalt, oder war es der Liebe Geheimnis?
Gottes lebendiges Wort war es in mutiger Brust!"

Das Buch ist — wir wiederholen es — jedem Fachgenossen, vor allem aber den jüngeren unter ihnen, warm zu empfehlen.

Hameln. Hans Windel.

1) H. Menge, Lateinische Stilistik für die oberen Gymnasialklassen. Wolfenbüttel, Zwifsler, 1890. 83 S. 1 M.

2) H. Menge, Übungsbuch zur lateinischen Stilistik in genauem Anschlufs an die lateinische Stilistik. Wolfenbüttel, Zwifsler, 1890. 53 S. 0,60 M.

Das zuerst genannte Büchlein behandelt auf 42 Seiten die Eigentümlichkeiten der Redeteile, wozu ein Anhang (5 S.) kommt über Fragesätze und Übergänge; der zweite Abschnitt (8 S.) handelt von der Wortstellung; der dritte (9 S.) vom Periodenbau; die letzten 12 Seiten sind den Tropen und Figuren gewidmet.

Die Regeln sind, wie man es von einem erfahrenen Schulmann erwartet, kurz und scharf gefafst; gut gewählte Beispiele erläutern dieselben. Besonders verdienen hervorgehoben zu werden § 47 die Beispiele für das in den Nebensatz gezogene Relativum, und § 51 die Regel: „Hat ein deutscher Relativsatz temporale Bedeutung oder den Sinn einer objektiven Begründung oder Entgegenstellung, so ist er im Lateinischen in einen Konjunktionalsatz (bezw. eine Participial-Konstruktion) umzuwandeln". (Vgl. übrigens § 117.)

Einwendungen habe ich nur selten gegen die Fassung einer Regel zu erheben. Am wenigsten glücklich ist die Behauptung § 16, 1, der Plural stehe bei Wettererscheinungen, um die Stärke und lange Dauer zu bezeichnen: *nives* Schneegestöber, *pluviae, imbres, frigora* Frostwetter. Auch die Wiederholung des Substantivs in dem Beispiel *Plauti fabulas praefero fabulis Terenti* ist § 42 Anm. nicht richtig begründet mit der Regel: „Bei Verschiedenheit der Kasus wird das gemeinsame Nomen nur dann wiederholt, wenn die Klarheit es erfordert". Es ist doch hier in dem Beispiel nicht eine zu fürchtende Unklarheit, was die Wiederholung des Begriffs *fabulis* veranlafst, sondern eben die Verschiedenheit der Kasus *fabulas* und *fabulis*. In § 46 (Hinüberziehen des Substantivs in den Relativsatz) hätte ich gern den Fall mit genannt gesehen: *scio, quae via ad verum ducat.* Wenn wir von der deutschen Satzform ausgehen, gehört er unbedingt mit herein, und für diese Praxis ist er wichtiger als die in allen Lehrbüchern genannten drei Fälle. Im § 57 (Indefinita) habe ich Anführung von *nescio quis*, in § 62, 3 (Ersatz des Passivs) das Verbum *vocari* vermifst, ebenso § 66 (Umschreibung des deutschen einfachen Verbs) die Formel *quo factum est.* In § 54 wäre wohl eine Einschränkung des Verbots am Platze gewesen. Namentlich von *spes*, doch unter Umständen auch von *opinio, nuntius (affertur), clamor (oritur)* dürfen Infinitivsätze abhängen. In § 69 war der Unterschied zwischen *vereor ut* und *non vereor ne* anzugeben. Auch die Unterscheidung von *si aliquis* und *si quisquam* § 57 Anm. 5 hätte sorgfältiger ausgeführt werden sollen. Die blofse Übersetzung genügt in diesem Falle nicht; man mufs den Schüler darauf aufmerksam machen, dafs die bekannte Unter-

scheidung der beiden Pronomina nach positivem oder negativem Gedanken auch hier Platz greift. Wer sagt *si aliquis*, setzt die Sache als möglich, wer *si quisquam* braucht, verhält sich ablehnend dagegen[1]). Um schliefslich auf den Abschnitt vom Periodenbau zu kommen, scheint S. 62 die Forderung nicht deutlich genug ausgeführt, es dürfe der Hauptsatz nicht zu kurz gegen den Vordersatz sein. Der Schüler bedarf einer Anweisung, wie mittelst Doppelverbum, Adverbium und anderen Zusätzen einem zu dürftigen Satzschlufs abgeholfen werden kann.

Viel Neues enthält Menges Stilistik gerade nicht. Wie sollte sie das auch, wenn die wichtigsten auf diesem Gebiet zu gebenden Regeln bereits in der an den meisten deutschen Gymnasien eingeführten Grammatik stehen, wo sie alljährlich neu gedruckt erscheinen, um dann immer aufs neue in den Fachblättern besprochen zu werden? Aufserdem sind zu den Schulbüchern der Stilistik, welche ich in dieser Zeitschr. 1881 einer Besprechung unterzog, seitdem neue Erscheinungen hinzugekommen. Dahin gehört Hense's Lateinische Stilistik für obere Gymnasialklassen (Parchim 1881); Berger's Stilistik ist von Ludwig überarbeitet und verbessert; von Klauke ist ein kleines Heft erschienen, enthaltend „die wichtigsten Regeln der lat. Stilistik und Synonymik" (Berlin, W. Weber, 1884); der rührige Drenckhahn hat zuerst 1884 einen kurzen Leitfaden (Progr. Mühlhausen in Th.), dann 1887 bei Weidmann ein etwas umfangreicheres Lehrbuch der Stilistik herausgegeben; eine oder die andere Erscheinung ist vielleicht auch dem Ref. entgangen. Nehmen wir aber das neue Büchlein von Menge hinzu, so dürfen wir getrost gestehen, Mangel herrscht nun auf diesem Gebiet gewifs nicht mehr, und eine weitere Ausdehnung der Produktion ist nicht zu wünschen[2]).

---

[1]) Seit ich in meinen Vorlagen zu Stilübungen S. 5 die Sache so angegeben, habe ich dieselbe weiter bestätigt gefunden durch Cic. p. Rosc. 22 *neque enim mirum, si aliquid non animadvertat*, es kann wohl vorkommen, dafs Sulla dies und jenes nicht bemerkt. Cic. de or. 1, 129 *quia si aliquid modo esset vitii, id ferre ipse non posset*, der Schauspieler Rosicus konnte die Leute nicht brauchen, welche, wie es oft vorkam, einen Fehler in der Aussprache oder sonstwo in ihrem Äufsern hatten. Hätte ich mich in meinen Vorlagen mit der blofsen Übersetzung begnügt, dann wäre der in der WS. f. klass. Phil. 1890 Sp. 849 erhobene Tadel gerechtfertigt; ich habe aber beigefügt: *aliquid* giebt den Fall als positiv zu, *quicquam* negiert sehr scharf. Etwas Besseres hat die Kritik an die Stelle dieser Regel nicht zu setzen vermocht.

[2]) Weil ich es für überflüssig halte, das, was ein Sekundaner schon weifs oder in seiner Grammatik findet, ihm im Übungsbuch oder sonstwo noch einmal zu wiederholen, habe ich mich auf den ersten Seiten in meinen Vorlagen auf wenige vereinzelte Bemerkungen beschränkt. In meinen Aufgaben für Tertia hat diese Einrichtung Beifall gefunden. Es thut mir leid, dafs der schon erwähnte Kritiker meiner Vorlagen meint, in den Vorbemerkungen bleibe manchmal „gerade die Hauptsache" unerwähnt. Wer in Beurteilung dieser Frage den richtigen Standpunkt einnimmt, kann solchen Tadel nicht erheben.

Die Mengesche Stilistik ist von einem Übungsbuch begleitet, welches sich an den ersten und dritten Teil der Stilistik schrittweise anschliefst. Die Abschnitte vom Adverbium und der Präposition treten etwas aus dem Rahmen der übrigen Teile heraus, indem sie Regeln und lateinische Musterbeispiele bringen über den Gebrauch der Adverbien jetzt, nun, noch, sonst, wenig, mehr, nur, sowie der Präpositionen wegen, bei, für.

Enthielte dieses Übungsbuch zusammenhängende Übersetzungsstücke im Anschlufs an die Stilregeln, dann dürfte es gewifs auf vielseitigen Beifall rechnen; denn mit Herausgabe methodisch angelegter und stetig fortschreitender Übungen für Sekunda sind eben erst einige Anfänge gemacht, der Bedarf an Material zu solchen Übersetzungen ist noch lange nicht gedeckt. Aber das hier vorliegende Büchlein enthält leider nur einzelne Sätze. Ich glaube nicht, dafs wir in unseren Gymnasien für solche elementare Vorübungen der Stilistik Zeit haben, und halte es nicht für eine Aufgabe, welche der Leistungsfähigkeit sechzehnjähriger junger Menschen entspricht, wenn man ihnen über Vertauschung des abstrakten Begriffs mit einem konkreten oder über das Pronomen *quidam* eine Reihe zerpflückter Sätze vorlegt. Für die schwereren Stilregeln mögen ein paar solcher Aufgaben am Platze sein. Über die richtige Anwendung des Pronomens *quisque*, über Einbeziehung des Relativs in den Nebensatz wird man gut thun ein paar lehrreiche Beispiele zusammenzustellen, namentlich damit die Schüler lernen, Haupt- und Nebenglied eines relativisch angeknüpften Satzgefüges nach Umständen zu vertauschen und die Hülfsverba des deutschen Ausdrucks zu beseitigen (*ea suasi Pompeio, quae si secutus esset*, Ratschläge, denen er hätte folgen sollen, nur hätte zu folgen brauchen, *quae qui nescit, doctus haberi non potest* u. s. w.). Aber gerade für diese Punkte ist in Menges Büchlein zu wenig Übungsstoff gegeben, während dafür Sätze Aufnahme gefunden haben, nach deren Zweck und Nutzen man vergebens fragt, z. B. S. 21, No. 22. 30. 36. Auch die Übungen über den Bau von Perioden beginnen (S. 46) mit kleinen Einzelsätzen, halten sich je an eine der Regeln und nehmen erst allmählich etwas an Umfang und damit an Interesse zu.

Während also die Stilistik als brauchbar und gut bezeichnet werden kann, läfst sich von dem Übungsbuch wenigstens in den Händen der Schüler ein grofser Nutzen nicht erwarten.

Strafsburg i. E. Carl v. Jan.

E. Mach und G. Jaumann, Leitfaden der Physik für Studierende. Lehrbuch der Physik für die obern Klassen. Ausgabe für Gymnasien. Mit 431 Abbildungen. Prag und Wien, F. Tempsky; Leipzig, G. Freytag, 1891. 372 S. 4 M, geb. 4,40 M.

Professor E. Mach in Prag beabsichtigt mit der Herausgabe dieses Leitfadens zunächst jenen seiner Zuhörer, die sich nur vorübergehend mit Physik beschäftigen können, ein Buch in die Hand zu geben, welches die unentbehrlichsten Daten der Physik enthält und sich hierbei dem Gange seiner Vorlesungen über Experimentalphysik besser anschliefst als andere Lehrbücher. Nun soll dieses Buch aber auch als ein Lehrbuch der Physik für die oberen Klassen, als eine Ausgabe für Gymnasien dienen. Es liegt auf der Hand, dafs man zwei so verschiedene Ziele nicht auf demselben Wege erreichen wird; denn man darf weder bei der Auswahl des Stoffes noch in der methodischen Behandlung Schülern eines Gymnasiums das Gleiche wie den doch weiter vorgeschrittenen Studierenden an Universitäten zumuten.

Der Leitfaden zeigt nun ganz deutlich den Charakter seiner ursprünglichen Bestimmung. Aus einer Anzahl hieraus entspringender, bedeutender Vorzüge wäre als besonders charakteristisch hervorzuheben, dafs die Darstellung wesentlich auf historischer Grundlage ruht. Man findet geschichtliche Bemerkungen nicht nur nebenher, sondern die Behandlung des Stoffes und zum Teil auch die Auswahl der Versuche erscheint durch die Geschichte der Physik bedingt, z. B. die Mechanik, die Lehre von der Elektrizität und vom Magnetismus und ganz besonders das Kapitel über Chemie. Ferner heben wir hervor, dafs die Grundlagen der Physik klar und deutlich festgestellt und die Grundbegriffe mit grofser Schärfe definiert werden, z. B. Masse, Elektrizitätsmenge u. a. Dabei bietet die Einführung des absoluten Mafssystems, welches durchweg mit grofser Sorgfalt in der Feststellung der Dimensionen zur Anwendung gebracht ist, ein wesentliches Hülfsmittel. Die Begriffe mechanische Arbeit und Energie werden in allen Teilen des Leitfadens mit Vorteil benutzt, und besonders wichtig erscheint die sich an jene Begriffe anlehnende Einführung des Potentials. Das Potential ist zur Grundlage der Behandlung der Elektrizität und des Magnetismus, sowie der Beziehungen beider zu einander, einschliefslich der Induktionserscheinungen, gemacht worden. Das hierbei besonders hervortretende Bestreben, für die in Betracht gezogenen Erscheinungen den mathematischen Ausdruck zu finden, ist, wie es ja der rein wissenschaftlichen Aufgabe der Physik entspricht, für die Behandlung des Stoffes in allen Teilen des Leitfadens mafsgebend gewesen. Daher sind auch einzelne Abschnitte, die eine genauere mathematische Analyse verlangen, eingehender behandelt, als man erwartet hätte, z. B. die Capillaritätserscheinungen, die Interferenz- und Polarisationserscheinungen und die der Doppelbrechung, die Lehre vom Po-

tential, den Kraftlinien und den Niveauflächen. Nimmt man noch hinzu, dafs das Buch eine Reihe weniger bekannter, praktischer Versuchsanordnungen bringt, so wird man dem Urteile zustimmen, dafs der Leitfaden als Handbuch für Physiklehrer an höheren Lehranstalten mit grofsem Vorteil benutzt werden kann. Anders würden wir aber urteilen müssen, wenn wir die Frage beantworten sollten, ob das Buch auch in der Hand des Schülers gute Dienste leisten würde.

Es macht sich neuerdings immer dringender die Forderung geltend, dem physikalischen Unterrichte eine historische Grundlage zu geben. In dieser Hinsicht erscheint uns die hier gegebene historische Entwickelung der Grundbegriffe und der Gesetze der Chemie mustergültig. Aber gerade in diesem Teile könnten wir uns am wenigsten entschliefsen, mit dem Verfasser denselben Weg zu gehen, mit den Schülern alle jene Irrwege durchzumachen (wie lehrreich dies gewifs auch wäre), auf denen der Geist der Forscher sich zur richtigen Erkenntnis der Gesetze durcharbeiten mufste. Wir wiesen ferner oben darauf hin, dafs die mathematische Behandlung der physikalischen Erscheinungen in diesem Leitfaden besonders hervortretend wäre. Daraus erklärt es sich, dafs entgegen den Bedürfnissen des Gymnasiums einzelne Abschnitte zu eingehend behandelt, andere, namentlich solche mehr beschreibenden Inhaltes, z. B. der Abschnitt über Spektralanalyse, über die Dampfmaschinen etc. zu kurz gekommen sind. Der Inhalt des Buches ist aufserordentlich reich, ja er ist reicher, die Darstellung ist knapper, als es für unsere Schulzwecke wünschenswert erscheint. Demnach werden. nach unserer Ansicht, die Lehrer der Physik für sich dieses Buch mit Dank annehmen und in dem Gebotenen einen Antrieb erblicken, nach den hier vertretenen Grundsätzen ein Lehrbuch zu schaffen, das den Forderungen der Gymnasien gerecht wird.

Die Ausstattung des Buches ist recht gut, die Figuren sind zwar nur schematisch, aber deutlich. Es findet sich eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Druckfehlern, die aber meist nicht sinnentstellend wirken. S. 111 Huyghens statt Huygens, S. 75. 76 Toricelli statt Torricelli. Die Orthographie ist von der in Preufsen vorgeschriebenen abweichend.

Berlin. R. Schiel.

---

1) H. Räther, Theorie und Praxis des Rechenunterrichts. Im Anschlufs an das Übungsbuch für mündliches und schriftliches Rechnen von H. Räther und P. Wohl bearbeitet. Erster Teil. Die Zahlenreihen 1—10, 1—20 und 1—100. Breslau, E. Morgenstern, 1891. 108 S.

Der Verf. hat im Verein mit Hrn. Wohl Rechenbücher für höhere Schulen herausgegeben, die an dieser Stelle (1889 S. 174) von mir besprochen worden sind; ich mufste dabei hervorheben,

dafs der Rechenunterricht an höheren Schulen doch etwas andere Ziele verfolgen mufs als die von den Verf. in ihren Büchern erstrebten, und konnte mich auch nicht überall mit ihrer Methodik einverstanden erklären. Hier handelt es sich nur um einen Leitfaden für den ersten Rechenunterricht, der ja an allen Schulen ziemlich gleiche Ziele verfolgt. Der Verf. befindet sich offenbar auf einem ihm wohl bekannten Gebiete, er hat die Litteratur über diesen Gegenstand eingehend studiert und stützt sich wohl auch auf eine reiche Erfahrung. Was er für diesen Zahlenkreis an Übungen u. s. w. für notwendig hält, die Art und Weise, wie er den Schüler zu einer ganz gründlichen Bekanntschaft mit den Zahlen von 1 bis 100 verhelfen will, wird gewifs die Billigung der Fachlehrer finden. Hervorgehoben ist hier auch mehr als in dem Rechenbuche der Zusammenhang der vier Spezies, obwohl der Verf. für die Subtraktion noch mehr die in der Addition gewonnenen Kenntnisse hätte benutzen können: die Ergänzung ist zwar S. 61 erwähnt, aber sie ist für eine schnelle und sichere Erlernung der Subtraktion nicht genug verwertet. Die Division, die, wie ich es durchaus für richtig halte, auf dieser Stufe nur wenig eingehend behandelt wird, schliefst der Verf. jedoch mehr an die Multiplikation an. Nicht zweckmäfsig kann ich es finden, dafs der Verf. $2+2+2+2$ durch 4×2 bezeichnet, also den Multiplikator vor den Multiplikandus setzt; der Grund, den er dafür angiebt, er stehe in der sprachlichen Anwendung immer voran (2 mal gesagt), ist doch nicht stichhaltig. Wenn er diese Stellung für richtiger hält, dann sollte er sie doch nicht selbst auf einer höhern Stufe wieder umkehren. Die vielen angewandten Aufgaben, die ja auf dieser Stufe ganz besonders wichtig sind, bewegen sich durchaus auf Gebieten, die den Schülern leicht zugänglich zu machen sind. Der Leitfaden wird mithin nach vielen Richtungen hin für noch weniger erfahrene Lehrer recht wertvoll sein.

2) F. Roese, 5000 Aufgaben nebst Resultaten aus der Bruchrechnung. Wismar, Hinstorffsche Hofbuchhandlung, 1890. 46 S.

Das Buch enthält zwei verschieden bezeichnete Abteilungen von Zahlengruppen, die von je sechs gemeinen Brüchen oder gemischten Zahlen gebildet werden; vor den Zahlen der zweiten Abteilung stehen die vier verschiedenen Rechnungszeichen. Verbindet man nun die 6 Zahlen irgend einer Gruppe der ersten Abteilung der Reihe nach mit den 6 Zahlen einer bestimmten Gruppe der zweiten Abteilung, führt die durch das vorstehende Rechnungszeichen angewiesene Rechnung aus und addiert die 6 erhaltenen Resultate, so erhält man stets dieselbe Summe, welche Gruppe der ersten Abteilung man auch immer wählen mag. Am Schlusse des Buches giebt der Verf. an, wie er dieses Kunststück zustande gebracht hat. Von einer methodischen Anordnung kann

natürlich nicht die Rede sein. Welchem Zwecke diese Aufgabensammlung dienen soll, ist mir nicht ganz klar; vielleicht hat sie der Verf. für Lehrer bestimmt, die beim Schreiben von Extemporalien das Abschreiben der Schüler nicht verhindern können und bei der Korrektur nicht die Rechnung selbst, sondern nur das Resultat ansehen. Wenn es dergleichen Lehrer noch geben sollte, so dürfte ihnen mit der Sammlung gedient sein.

Berlin. A. Kallius.

---

1) R. Andrees allgemeiner Schulatlas. 37. Auflage. Ausgabe A. Mit besonderer Berücksichtigung der physikalischen Verhältnisse. Herausgegeben von R. Schillmann. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing, 1891. 1 M.

Dieser technisch sehr gut ausgestattete Atlas ist eine glückliche Nachahmung des vortrefflichen Debesschen Atlas für die Mittelstufen höherer Lehranstalten. Er enthält auf 32 Karten so ziemlich alles, was man von einem bis Tertia ausreichenden Schulatlas verlangen kann. Aufserdem ist noch beigefügt eine Gruppe von vier hübschen Kärtchen zur Überschau der Feldzüge von 1864, 66, 70/71 in ihren wichtigsten Ereignissen, eine Karte der Territorialentwickelung Preufsens und eine Heimatskarte der Provinz Brandenburg.

Unrichtigkeiten stofsen erfreulich selten auf. Die Osterschelde darf jedoch nicht mehr in offener Verbindung mit der Schelde dargestellt werden, seitdem sie durch den das Festland mit Seeland verbrückenden Eisenbahndamm gänzlich von letzterer abgetrennt worden. Der Illinois darf ferner nicht fehlen nebst dem wichtigen Illinoiskanal, welcher von Chicago her das Gebiet der kanadischen Seeen mit dem Mississippi-System verknüpft. Warum sind die Meterziffern der Berghöhen bald abgerundet, bald nicht abgerundet gegeben, mitunter sogar für ein und denselben Berg auf verschiedenen Karten? Wozu Havran schreiben für Hauran? In der am Schlufs gegebenen Liste „Aussprache der im Atlas enthaltenen fremden Namen" ist nur der Akut verwendet, um die betonte Silbe zu bezeichnen, mitunter nicht einmal dieser. Das genügt nicht. Liest der Schüler neben Chiemsee den Aussprachevermerk „kímsee", so wird er dazu neigen „kimm-see" zu sprechen, was durch ein „kīmsee" vermieden wird. Ein „neimechen" vollends, wie es hier zum Namen Nijmegen gefügt ist, bringt fast gewifs ein „neímechen" hervor, wogegen „neimêjen" schützen würde.

2) A. Schlatterer, Die Ansiedelungen am Bodensee in ihren natürlichen Voraussetzungen. Mit einer Karte. Stuttgart, J. Engelhorn, 1891. (Forsch. z. Deutschen Landes- und Volkskunde, Band 5, Heft 7). 3,60 M.

Ein guter Kenner des Bodensees und seiner Umgebung erläutert in diesem neuesten Heft der „Forschungen" die Natur-

bedingtheit sämtlicher gröfseren und kleineren Ortschaften um den Bodensee mit Einschlufs derjenigen an seinem wie ein selbständiger Anhangssee aussehenden Nordwestzipfel, dem Überlinger See, und dem wirklich vollkommen selbständigen, auch etwas tiefer gelegenen, obwohl durch ein kurzes Stück Rheinlauf mit dem Bodensee (abwärts von Konstanz) verbundenen Untersee.

Die Darstellung ist durchweg knapp, klar und gründlich; sie verdient als wertvoller Beitrag zu der in keiner deutschen Schule zu entbehrenden deutschen Siedelungskunde auch in Lehrerkreisen weiteste Verbreitung. Auf der von Kohl gestifteten allgemeinen Grundlage für die Ätiologie von Ansiedelungen an Seeufern wird für unser Schwabenmeer vorzüglich erörtert die Verkehrsbedeutung der Endpunkte der Langachse der See-Ellipse (Konstanz auf der einen, Lindau und Bregenz auf der anderen Seite), die der Kurzachsenstädte Friedrichshafen am Nord-, Romanshorn und Rorschach am Südufer, ferner die Bedeutung von Fischerei, Wein- und Feldbau für Anlage und Blüte der Ortschaften, natürlich unter steter Rücksichtnahme auf die beeinflussenden geschichtlichen Verhältnisse seit der Pfahlbauzeit.

Es ist sehr zu bedauern, dafs diese (nun bereits 5 Bände füllenden) vortrefflichen Beiträge zur Landeskunde Deutschlands von so wenigen Lehrerbibliotheken in Preufsen angeschafft worden sind. Kein gewissenhafter Geographielehrer kann sie doch entbehren, aber ihr bisher verhältnismäfsig hoher Preis hindert den Ankauf seitens der Lehrer selbst. Darum kommt für unsere Gymnasien viel darauf an, ob (insbesondere auch seitens der Gymnasiallehrer) die vom letzten Deutschen Geographentag beschlossene Gründung eines „Vereins für deutsche Landeskunde“ kräftig unterstützt wird. Schliefsen sich diesem Verein etwa 700 Mitglieder an, so steht in Aussicht, dafs letztere gegen einen Jahresbeitrag von 6 M die jährlich erscheinenden 6—7 Hefte der „Forschungen“ unentgeltlich und die ebenfalls so unentbehrlichen, im gleichen Verlag erschienenen „Handbücher zur deutschen Landeskunde“ mit 25% Preisermäfsigung erhalten.

3) Nabert, Karte der Verbreitung der Deutschen in Europa. Nach österreichischen, russischen, preufsischen, sächsischen, schweizerischen und belgischen amtlichen Quellen, Reiseberichten des Dr. Lotz und anderer sowie nach eigenen Untersuchungen im Auftrage des Deutschen Schulvereins und unter Mitwirkung von R. Böckh dargestellt. Verlag von L. Flemming in Glogau. 1. und 2. Sektion. (Vollständig in 8 Sektionen, jede zu 3 M.)

In dem grofsen Mafsstab 1 : 925 000 wird diese Karte bei ihrer Vollendung den ganzen für Verbreitung der europäischen Deutschen in der Gegenwart in Betracht kommenden Raum vom Asofschen Meer bis nach Calais, vom Poland und der unteren Donau bis nach Nordschleswig und Ostpreufsen umspannen. Randkärtchen werden aufserdem noch die deutschen Ansiedelungen in den russi-

schen Ostseeprovinzen sowie in Kaukasien veranschaulichen, ferner die deutschen Herrnhuter-Kolonieen an der Wolga und die entdeutschten neun Dörfer der „Bamberki" bei Posen betreffen.

Die vorliegenden zwei Sektionen erwecken ein sehr günstiges Urteil über die geradezu national bedeutungsvolle Endleistung. Der Urheber des Werkes, Professor Nabert, hat dieses sein Lebenswerk gerade noch handschriftlich vollendet, ehe ihn im Mai 1890 der Tod hinraffte. Richard Böckh, einer der ersten Kenner des Gegenstandes, ein Freund und Mitarbeiter des Verfassers schon bei dessen Lebzeiten, wird nun die Leitung des Druckes besorgen. Die Sauberkeit der technischen Ausführung in klarstem Flächenfarbendruck läfst nichts zu wünschen.

Die Erstlingssektion befafst den Nordosten des Deutschen Reiches bis zum Fichtelgebirge hin nebst den in ihren Rahmen fallenden Stücken der Nachbarstaaten. Deutlich hebt sich das Gelb der von Deutschen bewohnten Landräume von den andersfarbigen Flächen der Nichtdeutschen ab, auch wo die deutschen Sprach- und Volksinseln, kleiner und kleiner werdend, oft mit jüdischen Volksinseln zusammen, sich nach Russisch-Polen verlieren. Die Abmagerung der wendischen Sprachinsel an der Spree (man kann hier nicht zufügen „und Volksinsel", weil uns im Gegenteil diese Spreewenden zeigen, dafs, ähnlich wie es auch im übrigen Nordosten unseres Reichs geschehen sein wird, die Germanisierung wesentlich eine sprachlich-kulturelle ist, bei der nicht etwa das Volk „ausstirbt") zeigt sich ebenso genau der Jetztzeit angepafst wie die deutsch-tschechische Sprachgrenze in Nordböhmen. Nur die Grenze zwischen Nieder- und Mitteldeutsch ist an einer wichtigen Stelle (wie auf allen bisherigen Karten) verfehlt: die Saale ist an ihrer Mündung in die Elbe vielmehr noch beiderseits von plattdeutsch redenden Ortschaften umgeben.

Die zweite Sektion befafst den Nordwesten: von der Mainzer Breite bis ins südliche Jütland, vom Ostrand des Wesergebiets bis an den Kanal. Aufser Nieder- und Mitteldeutsch tritt hier der lichtgelb gestrichelte Raum der flämisch-holländisch-friesischen Mundarten zwischen dem französischen und dem dänischen Sprachgebiet auf.

Im grofsen Ganzen ist auf dieser zweiten Sektion der Eindruck des Kartenbildes gleichfalls nicht allein kräftig, sondern auch naturwahr. Nur bei einigen fraglichen Einzelheiten der Grenzziehung vermifst man wieder erläuternde Belege über das Warum; so z. B. bei der Ausdehnung des Mitteldeutschen über das ganze Wuppergebiet und bis dicht vor Olpe.

Dafs Gravelines (Grevelingen) das genaue Nordende romanischer Zunge in Europa ist, tritt nicht ganz deutlich auf der Karte hervor, indem sich ein Zipfel eines mit farbiger Bänderung bezeichneten Mischgebiets von Französisch und Flämisch über Grave-

lines gegen Dünkirchen hinzieht. Indessen bereits Loon im Osten von Gravelines hat flämische Volkssprache. Umgekehrt regt sich Zweifel, ob man Hazebroek im fernen Südosten von Dünkirchen noch als rein flämisch bezeichnen darf und nicht vielmehr in jenes Mischgebiet ziehen sollte. Breitet man übrigens letzteres bis an das System des Cancheflusses gen Südwest und bis vor Boulogne gen Westen aus, so müfste doch auch ein Stück des „dänisch" kolorierten Anteils von Nordschleswig heute bereits als zweisprachig bezeichnet und der Einzug deutscher Sprache in Augustenburg und Norburg auf Alsen berücksichtigt werden.

4) H. Kiepert, Politische Wandkarte von Süd-Amerika. 4. Auflage. Neue Bearbeitung von R. Kiepert. Berlin, D. Reimer, 1891. 6 M.

In vollgenügendem Mafsstab (1 : 8 Millionen) veranschaulicht diese schöne Karte die gegenwärtige Staatenverteilung Südamerikas und fügt zum zweckmäfsigen Gröfsenvergleich randständig die westeuropäischen Staatsgebiete im nämlichen Mafsstab hinzu. Durch Flächenfärbung nebst farbiger Grenzbänderung treten die Staatsareale vollkommen deutlich hervor; bei Brasilien sind durch rote Linien auch die Grenzen der Einzelstaaten bezeichnet. Durch braune Schraffierung treten aufserdem die Erhebungsformen des Bodens auch unter dem politischen Kolorit noch gut hervor.

Bei der stets bewährten Sorgfalt von Urheber und Neubearbeiter der Karte findet sich kaum irgend eine Kleinigkeit, die man in einer Neuauflage abgeändert wünschte. Der Spiegel des Nicaragua-Sees (33 m über dem Meer) müfste allerdings auf eine Höhe von 3 statt 4 Dekameter abgerundet sein und Lima, 12 km von seiner Hafenstadt Callao entfernt, dürfte nicht ganz hart an letztere anstofsend gezeichnet werden.

Halle a. S. A. Kirchhoff.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Die 41. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in München vom 20.—23. Mai 1891.

(Schlufs.)

2. Exegetisch-kritische Sektion.

In der ersten Sitzung, Donnerstag den 21. Mai, begrüfste Prof. Wölfflin-München die Anwesenden und schlug unter Zustimmung derselben als ersten Präsidenten Hofrat Prof. von Hartel-Wien, als zweiten Prof. Gomperz-Wien vor, als Schriftführer Prof. Ritter von Holzinger-Prag und Dr. Hey-München.

Zuerst sprach Privatdozent Dr. Heinrich Schenkl-Wien zur Geschichte des Epiktetischen Nachlasses. Der Vortragende erbrachte zunächst den Beweis, dafs die vier erhaltenen Bücher der *Διατριβαί* nicht das vollständige Werk des Arrianus sein könnten; dies wird — von den Fragmenten abgesehen — mit voller Sicherheit durch das (nachweislich aus den *Διατριβαί* ausgezogene) Encheiridion bezeugt, welches sich höchstens zur Hälfte aus den *Διατριβαί* belegen läfst. Die durch Stobaeus erhaltenen Fragmente beweisen nichts für die Ausdehnung des vollständigen Werkes, da sie keine Buchzahl angeben; Gellius erwähnt ein fünftes Buch *Διαλέξεων*, bei Stobaeus wird einmal ein Stück *ἐκ τῶν Ἀρριανοῦ προτρεπτικῶν ὁμιλιῶν* citiert, von unleugbar epiktetischem Charakter. Nun findet sich in der Bibliothek des Photios die merkwürdige Angabe, dafs Arrian acht Bücher *Διατριβαί* und zwölf Bücher *ὁμιλίαι* herausgegeben habe. Diese Notiz suchte der Vortragende so zu erklären, dafs das Werk des Arrianus zwölf Bücher umfafst habe, von denen die ersten acht den Namen *διατριβαί*, vielleicht auch — nach Gellius' Zeugnis — Buch 5—8 den besonderen Titel *διαλέξεις* führten, die vier letzten hingegen *ὁμιλίαι* genannt wurden. Neben den Fragmenten, welche sich mit einiger Wahrscheinlichkeit diesem verlorenen Werke zuweisen lassen, existiert noch eine nicht unbedeutende Zahl von Eklogen des stobaeischen Sammelwerkes, welche den Titel *ἐκ τῶν Ἐπικτήτου ἀπομνημονευμάτων* (kürzer auch *ἐκ τῶν Ἐπικτήτου* oder schlechtweg *Ἐπικτήτου*) führen. Im Gegensatz zu den übrigen Fragmenten zeigen diese auffallend häufige Berührung mit Stellen der erhaltenen vier Bücher, welche über das Mafs der bei Epiktet vorkommenden Wiederholungen weit

hinausgehen. Dieser Umstand macht es wahrscheinlich, daſs die erwähnten Fragmente aus einem Parallelwerke stammen, welche den Titel *'Επικτήτου ἀπομνημονεύματα* führte. In welcher Beziehung dieses Werk zu Arrianus zwölf Bücher stand, entzieht sich unserer Erkenntnis.

Daran reihte sich der Vortrag des Prof. Heerdegen-Erlangen über Analogie und Anomalie in der Entwicklung lateinischer Wortbedeutungen. Der Vortrag bestand aus drei Teilen. Der erste Teil beschäftigte sich mit der historischen Entwicklung lateinischer Wortbedeutungen und zeigte, welche Wichtigkeit den hier einschlägigen Thatsachen zukommen. In erster Linie komme es darauf an, das zwischen zwei Bedeutungen eines Wortes obwaltende chronologische Verhältnis festzustellen. So hat z. B. das Wort latro die zwei Bedeutungen ‚Söldner' und ‚Straſsenräuber'. Das chronologische Verhältnis ist dieses, daſs Plautus und Ennius nur die erste Bedeutung kennen; die zweite Bedeutung tritt in der uns erhaltenen Litteratur erst etwa um ein halbes Jahrhundert später auf und scheint demnach ein jüngeres Stadium der Bedeutungsgeschichte des Wortes zu bezeichnen. Für die Kritik und Exegese der Schriftsteller folgt daraus, daſs man das Wort in dieser seiner jüngeren Bedeutung nicht zur Emendation einer plautinischen Textstelle benutzen darf, wie dies zu Plaut. Rud. 355 f. vorschlagsweise geschehen ist. Als zweites Beispiel wurde das Wort spernere gewählt. Die zwei Bedeutungen dieses Wortes sind ‚fernhalten' und ‚verschmähen'. Für die erstere Bedeutung findet sich ein sicherer Beleg bei Nonius p. 399,10 aus Enn. Trag. (= V. 160 f. R²); die andere Bedeutung ist die in der klassischen Litteratur allein gebräuchliche. Auch hier aber darf der letztere Umstand in kritisch-exegetischer Beziehung nicht etwa dazu führen, der ersteren Bedeutung im Bereiche der archaischen Latinität Abbruch zu thun und beispielsweise an jener Ennius-Stelle, wie jemand gewollt hat, das Wort in seiner älteren Bedeutung für verderbt zu erklären und durch cernere zu ersetzen.

Im zweiten Teile gelangte der Vortragende zu der Frage, ob es möglich sei, in der Art, wie sich in jedem einzelnen Falle eine solche jüngere Bedeutung aus einer älteren historisch entwickelt habe, bestimmte leitende Gesichtspunkte zu entdecken, unter welche sich die einzelnen Erscheinungen subsumieren lieſsen, mit anderen Worten: Anologieen des Bedeutungswandels festzustellen. Diese Frage wurde entschieden bejaht und gezeigt, wie zunächst bei dem Worte latro die jüngere Bedeutung aus der älteren auf dem Wege der Spezialisierung oder der logischen Verengerung (Determination) des Wortbegriffes sich entwickelt habe; denn ‚Söldner' ist die allgemeinere Bedeutung, welche dann auf eine spezielle Klasse dieser Leute zugespitzt wurde, nämlich auf solche, welche in Ermangelung anderweitiger Beschäftigung sich auf Straſsenraub verlegten: daher die Bedeutung ‚Straſsenräuber'. Eine anologe Bedeutungsentwicklung zeigt das Wort hostis. Die Grundbedeutung ist die allgemeine: Ausländer, Fremder; die (in der klassischen Litteratur fast allein noch gebräuchliche) jüngere Bedeutung ‚Landesfeind' ist daraus durch logische Verengerung oder Determination (Ausländer in einem speziellen Sinne) hervorgegangen. Somit ergiebt sich aus dieser (hier freilich nur angedeuteten, aber durch weitere Beispiele leicht fortzuführenden) Induktion eine bestimmte semasiologische Anologie von der Art, wie sie gesucht wurde. — Eine andere solche Analogie ist die

folgende. Das Beispiel spernere zeigt einen von dem vorigen verschiedenen Bedeutungswandel insofern, als hier die jüngere Bedeutung ‚verschmähen' aus der älteren ‚fernhalten' nicht durch Verengerung, sondern durch Übertragung (Translation) hervorgegangen ist, und zwar — wie das in allen Sprachen so häufig ist — durch eine Übertragung aus der sinnlichen Sphäre in die geistige. Ein analoges Beispiel dieser Art ist (aufser vielen anderen) das Wort delinquere: ursprünglich und im alten Latein noch vereinzelt ‚fehlen, nachlassen'; dann übertragen ins Geistige: ‚moralisch fehlen, ein Unrecht begehen'. Auch hier also tritt uns eine weitgreifende Analogie des Bedeutungswandels, wie wir sie suchen, entgegen.

Der dritte Teil des Vortrages beschäftigte sich mit dem kombinierten oder genealogischen Bedeutungswandel. Unter dieser Bezeichnung befafste der Vortragende die Erscheinungen mehrfach gegliederter Bedeutungsentwicklung eines Wortes, so dafs entweder eine und dieselbe Analogie mehrmals oder auch eine Analogie in Konkurrenz mit der anderen beobachtet werden kann. Hierbei sind zwei verschiedene Richtungen des Bedeutungswandels möglich: einerseits die konzentrische (koordinierende), andererseits die successive (subordinierende). Konzentrisch ist die Richtung des Bedeutungswandels z. B. in folgenden Wörtern: candidus glänzendweifs; aus welcher Grundbedeutung konzentrisch eine vierfache übertragene Bedeutung „ausstrahlt": ‚hell' vom Klang der Stimme; ‚durchsichtig' vom rednerischen Stil; ‚lauter' vom Charakter; ‚wonnig' vom Glück des Friedens u. s. w.; — ferner pendere ‚wägen'; aus welcher Grundbedeutung konzentrisch sowohl die übertragene Bedeutung ‚schätzen, beurteilen' als die verengerte Bedeutung ‚Geld wägen, zahlen' hervorgeht. In successiver Richtung dagegen hat sich die Grundbedeutung z. B. in folgenden Fällen entwickelt: orare, ursprünglich ‚reden'; daraus verengert ‚bitten'; daraus successiv abermals verengert ‚beten'; — ferner tempestas, ursprünglich ‚Zeitlage'; daraus (durch Verengerung) ‚Witterung'; daraus successive (durch abermalige Verengerung) ‚schlimme Witterung, Sturm'; daraus endlich nochmals successiv (diesmal durch Übertragung) ‚stürmische politische Zustände' und dergleichen.

Der Vortragende sprach schliefslich den Wunsch aus, dafs, nachdem das wissenschaftliche Studium der lateinischen Lexikographie gerade in neuester Zeit einen so erfreulichen Aufschwung genommen habe, dabei nun auch die solange vernachlässigte methodisch-analogische Behandlung der lexikalischen Bedeutungsverhältnisse zu ihrem Rechte kommen möge.

In der sich daran knüpfenden Debatte behauptet Prof. S. Brand-Heidelberg, dafs die von dem Vortragenden für das lateinische Sprachgebiet aufgestellten Gesetze der Entwicklung der Wortbedeutung mit gleichem Rechte für das Griechische oder beispielsweise auch für die romanischen Sprachen sich in Anspruch nehmen liefsen; es gebe also keine spezielle lateinische grammatische Disziplin dieser Art. Der Weg sei nicht gleichgültig; bei Beispielen wie das besprochene latro schlagen kulturhistorische Momente mit ein in die Entwicklung der Wortbedeutung. — Der Vortragende ist nur der Anschauung, dafs erst nach dem Aufbau der Semasiologie als grammatischer Disziplin in den einzelnen Sprachgebieten zu einer indogermanischen Disziplin dieser Art aufgestiegen werden könne. Jede Sprache weise neben allgemein gültigen Erscheinungen auch individuelle

Seiten auf; daher sei die Semasiologie als spezielle lateinische Disziplin berechtigt.

Prof. v. Hartel-Wien hält den von Brand erhobenen Einwand für fruchtbar. Es komme sehr auf die Schichten an, in denen die Bedeutung der Wörter sich entwickelt habe. Die aufgestellten semasiologischen Gesetze seien nicht blofs zweifelhaft, sondern auch dürr und ziemlich unergiebig, weil sich die Entwicklung der Bedeutungen jedenfalls nicht nach diesen Gesetzen gerichtet habe.

Prof. Friedrich Schöll-Heidelberg sieht in latro kein richtig gewähltes Beispiel für Determination. Bedeutungsübergänge wie der von ‚Söldner' in ‚Strafsenräuber' vollzögen sich oft plötzlich im Anschlusse an irgend ein Vorkommnis. — Der Vortragende beharrt darauf, dafs der Wechsel der Bedeutung von latro als Determination aufgefafst werden müsse. Viele Söldner seien Räuber geworden, und schliefslich habe man jeden Räuber latro genannt: dies sei Determination.

Privatdozent Dr. H. Schenkl-Wien bezweifelt, dafs die Länge des Zeitraumes, in dem sich die Wortbedeutung geändert habe, sich feststellen lasse. — Nachdem noch Prof. Brand es für erforderlich bezeichnet nachzuforschen, wie latro als griechisches Wort nach Rom gekommen sei, und Prof. Heerdegen erklärt, ein Prinzip für die Feststellung von Zeiträumen, innerhalb deren sich die Bedeutung der Wörter ändere, nicht ausgesprochen, sondern den Zeitraum von 50 Jahren, von dem er in seinem Vortrage gesprochen, nur beiläufig gesetzt zu haben, schliefst der Vorsitzende unter Dankeserstattung an die Vortragenden die Sitzung.

In der zweiten Sitzung, Freitag den 22. Mai, spricht Dr. Max Goldstaub-München über die Entwicklung des lateinischen Physiologus. Einleitend behandelt er die Definition, Entstehung und Verbreitung des in allerdings nur spärlichen Überresten noch heute fortlebenden naturwissenschaftlich-religiösen Werkes griechischer Kirchenväter. Derjenige Zweig, welcher durch seinen Reichtum an Formen und durch sein Eindringen in die verschiedensten Nationalsprachen des Abendlandes das höchste Interesse in Anspruch nimmt und die gröfste Bedeutung erlangt hat, ist der lateinische, dessen Entwickelung der Vortragende bespricht. Dieselbe läfst sich in die drei Perioden der eigentlichen und uneigentlichen Physiologie und der Bestiarien zerlegen, welche annähernd zeitlich begrenzt und deren Grundformen mit Hülfe von zum Teil nicht veröffentlichtem Material gekennzeichnet wurden. Als die eigentliche Blütezeit des Lehr- und Volksbuches mufs die zweite Periode gelten, welche aufser zwei typischen Gruppen in Prosa auch eine metrische Redaktion, den sog. Physiologus Theobaldi, gezeitigt und einen sehr bedeutenden Einflufs auf andere Litteraturgebiete, so besonders die Predigt, und auf die Kunst ausgeübt hat. Die genauere Erforschung des durch seine Vielseitigkeit interessanten und durch seine Geschichte bedeutsamen Werkes gehört zu den wichtigsten kulturellen Aufgaben, und der Physiologus verdient somit gröfsere Beachtung, als ihm bisher zu teil wurde.

Darauf begann Privatdozent Dr. Fr. Cauer-Tübingen seinen Vortrag über die aristotelische Schrift vom Staate der Athener. Der Redner, der über das Thema bereits eine Schrift veröffentlichte: „Hat Aristoteles die Schrift vom Staate der Athener geschrieben?" (Stuttgart, Göschen,

1891), fafst alle dort vorgeführten Gründe gegen die Echtheit der Schrift zusammen, so sehr er die Vorzüge und Wichtigkeit der Darstellung anerkennt. Er findet es bedenklich, dafs das drakontische Blutrecht, die Hauptgesetze Solons, die doch Plutarch erwähnt, wichtige Thatsachen der Tyrannis, die Reformen des Kleisthenes, die Thätigkeit anderer Politiker, wie des Alkibiades, die Kleruchieen des fünften Jahrhunderts übergangen werden. Ferner werden nicht blofs unwesentliche (Anekdoten), auch direkt verkehrte Angaben verzeichnet, so über den solonischen Schuldenerlafs, über das Verhältnis des Themistokles und Ephialtes u. a. Aristoteles hatte eben den Stoff zu einer Sammlung so vieler Staatsverfassungen unter seine Schüler verteilt; daher kommt die Ungleichmäfsigkeit der Arbeit auch in der einzelnen Schrift. In der Schrift vom Staate der Athener zeigt sich der Verfasser mit aristotelischen Gedanken vertraut, legt aber an anderen Stellen einen Mangel an Kritik und historischem Verständnis an den Tag, der des Meisters nicht würdig ist. Übrigens trägt daran auch die verschiedene Beschaffenheit der benutzten Quellen Schuld, die im einzelnen ein Vergleich mit Philochoros und Androtion erweist; die älteren Atthiden waren die Hauptquelle. In anderen Schriften tadelt Aristoteles die Einrichtungen der athenischen Demokratie (Polit. IV S. 1266a), im ‚Staate der Athener' werden sie gelobt. Die Schrift ist wahrscheinlich verfafst frühestens im Spätsommer 324 und spätestens im Herbst 322 nach der Verbannung des Aristoteles von einem Peripatetiker, der durch einen Terrorismus der öffentlichen Meinung zu seinem günstigen Urteile über die athenische Demokratie gebracht wurde. Ein so schwächliches Verhalten wird man nicht einem Geiste und Charakter wie Aristoteles zutrauen.

In der sich darauf entspinnenden lebhaften Debatte wandte sich Professor Gomperz-Wien gegen die Annahme Cauers, dafs den Anhängern der Echtheit dieser Beweis obliege; das widerstreite der litterarischen Überlieferung; ferner komme den Verzeichnissen der aristotelischen Schriften bei der Echtkeitsfrage ein grofses Gewicht zu; Aristoteles habe nicht eine Masse einzelner Gesetze, sondern nur das Wichtigste, die Verfassung, darzustellen gehabt; das Stilbild, welches das Altertum sich von Aristoteles gemacht, habe sich gerade auf die populären Schriften gegründet; der Ausdruck ‚flumen aureum' beziehe sich nicht auf einzelne Schriften, sondern auf die Hauptmasse der damals bekannten aristotelischen Werke; neu sei also für uns nicht der Stil, sondern dafs der ‚Staat der Athener' keine Materialsammlung gewesen sei, vielmehr einen flüssigen und abgerundeten Stil zeige. Der Widerspruch in verschiedenen Werken des Aristoteles beruhe auf einer unrichtigen Erklärung; denn die bekannte Stelle enthalte kein Lob der Demokratie, sondern erachte nur eine Bestechung der Obrigkeiten dadurch für unmöglich. Es sei eine gefährliche Methode, die alten Autoren fortwährend nur als blofse Abschreiber hinzustellen; die Übergehung des Alkibiades sei des Verfassers subjektives Recht gewesen; eine menschliche Schwäche zeige der Verf. in der Auffassung des Perikles. Redner ist überzeugt, dafs die von Cauer aufgewiesenen Aporieen teils schon erledigt seien, teils noch späterhin ihre Lösung im Sinne der Echtheitserklärung des neugefundenen Werkes erwarten dürften.

Prof. Rudolf Schöll-München schliefst sich diesen Ausführungen an; aus dem Wortlaute des Berichts über die Herrschaft und den Sturz der

Vierhundert scheine die Urkundenform hindurch; bezüglich des Widerspruchs des Ar. und des Thukydides sei zu sagen, daſs eben Ar. eine Urkunde benutze, Thukydides anderen Berichten folge; auch die 20. Rede des Lysias stehe im Widerspruche mit Thukydides. Dieselbe Bemerkung über die Bestechlichkeit weniger und vieler finde sich im 4. Kapitel des 7. Buches der aristotelischen Politik; überhaupt führe Cauers Standpunkt zu einem gewissen Eklektizismus.

Prof. Herzog-Tübingen erklärt sich mit vielen Äuſserungen des Vorredners einverstanden, findet aber auch Cauers Ausführungen über die der Politeia zugrundeliegenden Quellen dankenswert, wie er an einer Notiz des Marmor Parium über Damasias zeigt.

Privatdozent Szánto-Wien weist auf einen Irrtum Cauers in der Auffassung von Solons Seisachtheia hin, indem Darlehensschulden und Pachtschulden identisch seien; Drakon habe ferner den ersten Schritt in der Regelung der Verhältnisse der verarmten Bevölkerung unternommen.

Privatdozent Fabricius-Freiburg i. B. meint, Aristoteles habe Urkunden und litterarische Quellen benutzt.

Cauer bemerkt in seinem Schluſsworte, daſs die Echtheitsfrage noch eine offene sei, weder als nicht-aristotelische noch als populäre Schrift des Ar. habe die Politeia den Wert, den die Politik habe; der Bericht über den Heliastensold sei thatsächlich unrichtig, und dieser Widerspruch nicht leicht zu beseitigen; bezüglich der politischen Ansichten des Verfassers, die Hauptsache, sei er nicht widerlegt worden; der eine sei ein Gegner der Demokratie (Politik), der andere ein Vertreter derselben. Die gegen seine These gerichteten Einwände seien allerdings erheblich, aber nicht schlagend.

In der dritten Sitzung, Samstag den 23. Mai, erfolgte ein Vortrag des Prof. Isidor Hilberg-Czernowitz: Die Gesetze der Wortstellung im Pentameter Ovids. Die Ausführungen des Redners gipfelten in folgenden Thesen: 1) die Wortstellung darf nicht gegen die prosodischen und metrischen Gesetze des Ovid verstoſsen. 2) Soll ein Wort mit besonderem Nachdruck hervorgehoben werden, so wird es soweit vorangestellt, als dies das erste Gesetz zuläſst. 3) Die natürliche Wortfolge wird soweit gewahrt, als das erste und zweite Gesetz dies gestatten. Nur innerhalb streng geregelter Grenzen wird zu Gunsten des neunten Gesetzes das dritte Gesetz durchbrochen. 4) Das Attribut steht seinem Substantivum voran, soweit die Gesetze 1—3, 9 und 10 es gestatten, zu welchen, wenn das Attribut ein Possessivpronomen ist, auch noch das elfte Gesetz als durchkreuzender Faktor tritt. Die Wörter unus, paucus und nullus unterliegen dem vierten und elften Gesetz nur dann, wenn sie einen Zahlbegriff ausdrücken. 5) Kurzvokalischer Ausgang des Pentameters wird womöglich vermieden. 6) Das keine Silbe füllende est ('st) ist, wenn es überhaupt gesetzt wird, womöglich an das Ende des Pentameters zu setzen. 7) Jene Verbalformen, welche aus einem Participium und einer Form von esse bestehen, müssen womöglich so in den Vers gebracht werden, daſs die Form von esse dem Participium nicht vorangeht. 8) Bezüglich der Endsilbe der ersten Pentameterhälfte gelten folgende Regeln: a) Von Natur lange Silben haben vor positionslangen Silben den Vorzug, soweit die Gesetze von 1—4 dadurch nicht verletzt werden. b) Von Natur lange Silben haben vor mittelzeitigen Silben und mittelzeitige vor positionslangen Silben den Vorzug, soweit auſser den Gesetzen 1—4

die Gesetze 9 und 10 dadurch nicht verletzt werden. 9) Der erste Fufs des Pentameters soll womöglich ein Daktylus sein. 10) Läfst es sich nicht hindern, dafs der erste Fufs des Pentameters ein Spondeus ist, so soll doch womöglich das Zusammenfallen von Fufsende und Wortende in diesem Falle vermieden werden. 11) Substantivum und zugehöriges Attribut sollen womöglich auf die beiden Hälften des Pentameters verteilt sein. Vgl. das vierte Gesetz.

Hierauf sprach Gymnasiallehrer Dr. F. Vogel-Nürnberg über die Veröffentlichung von Diodors Geschichtswerk. Während Diodor in der Einleitung, die er nach Vollendung seines ganzen Werkes verfafste, wiederholt versichert, dafs er die Weltgeschichte bis zum Ausbruche des gallischen Krieges behandelt habe, wird III 38, 2, V 21, 2 und 22, 1 eine ausführliche Beschreibung von Cäsars Thaten und besonders von dessen Expedition nach Britannien angekündigt. Zur Erklärung dieses Widerspruches benutzt der Vortragende die Mitteilung Diodors am Schlusse seines Werkes: es seien ihm einige von seinen Büchern gestohlen und vorzeitig veröffentlicht worden, wodurch für den ganzen Plan seines Werkes eine Störung zu befürchten sei. Obige drei Stellen stammen aus dem ersten Entwurf, wo Diodor noch die Absicht hatte, auch Cäsars Thaten seinem Geschichtswerke einzuverleiben. Da nun V 21, 2 Cäsar den Beinamen *ϑεός* führt, wie überall bei Diodor, wo Cäsar zum ersten Mal oder überhaupt nur einmal genannt wird, kann aus dem Fehlen dieses Beinamens III 38, 2 geschlossen werden, dafs Cäsars Tod zwischen den Entwurf des III. und V. Buches hineinfällt. Die späteste Zeitangabe, die sich aus Diodors Werk gewinnen läfst, ist das Jahr 21 v. Chr. (XVI 7, 1): so ist die Grenze der 30 Jahre, welche Diodor auf seine Geschichte verwendete, nach oben und nach unten ziemlich genau bestimmt.

Hierauf folgte der Vortrag des Gymnasiallehrers Dr. Gerathewohl-Nürnberg über Grundzüge für lateinische Alliterationsforschung. Die lateinische Alliterationsforschung, die besonders seit den Aufsätzen Wölfflins („Die all. Verbind. der lat. Spr.“ München 1881) und Kvičalas (Neue Beiträge zur Erklärung der Äneis, Prag 1881, S. 293 ff.) sehr an Ausdehnung gewonnen hat, ist nach der Ansicht des Vortragenden teilweise dadurch in grofse Äufserlichkeit verfallen, dafs man von der Meinung ausging, Gleichheit der Anfangsbuchstaben zweier Wörter bedinge sofort eine Alliteration, und infolgedessen, zumal bei den Dichtern, ziemlich ohne Wahl alles sammelte und als Alliteration bezeichnete, was mit gleichem Buchstaben begann. Er bezeichnete es als Fehler, wenn man so mit dem Auge des Lesenden urteile. Da jeder Reim, also auch der Stabreim für das Ohr, nicht für das Auge bestimmt sei, so habe man bei der Annahme von Alliteration in erster Linie von der Wirkung derselben auf das Ohr auszugehen und jedenfalls trotz gleicher Anfangsbuchstaben da keine Alliteration anzunehmen, wo das Ohr auch eines der Sprache Nichtkundigen keine Reimwirkung empfinde. Um aber ins Ohr zu fallen, müsse ein jeder Reim mit einer betonten Silbe verbunden sein; unbetonte und ungleich betonte Silben erwecken nicht das Gefühl des Reims. Nicht als Alliteration können gelten z. B. Ac und Achates in dem Verse (Verg. Aen. I 174): Ac primum silici scintillam excudit Achates (ungleich betont und zu weit entfernt), ebensowenig figura und conformatio (unbetont) oder fato profugus;

auch nicht atque altae moenia Romae (durch Elision in ein Wort verschmolzen). Alliteration sei also die Gleichheit des Anlautes tontragender Silben, entsprechend dem germanischen Stabreim. Da die tontragenden Silben aber nicht immer die ersten der Wörter seien, so sei auch der gleiche Anlaut der Tonsilben im Innern der Wörter als Alliteration anzuerkennen, also der Silben, die den Wortton, im Verse den Wortton oder Versiktus haben. Es würde also, entsprechend dem deutschen Reime ‚Wilde Lawinen' (Jordan, Nibelungen), auch Lavinia virgo als Stabreim wirken und anzuerkennen sein. Reime von gleicher Kraft und gleichem Wohllaute hätten die lateinischen Dichter im weitesten Umfange verwendet. In Prosa dürften sprichwörtliche Wendungen, wie ut sementem feceris, ita metes hier anzureihen sein. — Ein vermittelndes Glied zwischen seiner Theorie und der früheren findet der Redner in dem als Alliteration anerkannten Reime der Komposita: cura recursat und cura recessit; warum dann nicht das lautlich gleich wirkende caede recenti? — Die bisher kurzweg verneinte Frage, ob auch im Lateinischen ein Reim der Vokale untereinander anzunehmen sei wie im Germanischen, will er aus lautlichen Gründen bejahen. Solle die Menge der Alliterationen geordnet werden, so empfehle sich für die Prosa die bisher angewandte Einteilung nach logischen und grammatischen Beziehungen; für die Poesie aber, in der die Anwendung der Alliteration so häufig sei, dafs sie für einen Ennius, Lucretius, Vergil fast zur Regel geworden zu sein scheine, sei eine mehr äufserliche Gruppierung am Platze, die nach ihrer Stellung im Verse. Diese führe dann von selbst auf die Wahrnehmung, dafs die Dichter bestrebt gewesen seien, die Reime auf die durch die Cäsur getrennten Hälften, resp. die Drittel der Hexameter zu verteilen, mithin den Reim als Bindemittel kleinerer Versabschnitte zu verwenden. Bestätigt werde diese Wahrnehmung durch die Beobachtung der über den Schlufs eines Hexameters hinausreichenden Alliteration: zu Versen, resp. Halbversen, die scheinbar ohne Alliteration seien, finde sich in der Regel in der benachbarten Vershälfte der ergänzende Reim.

Prof. Wölfflin-München unterscheidet im Anschlufs an den Vortrag Vogels zwischen Reimen erster und zweiter Ordnung. Für Binnenreime findet er den Beweis nicht erbracht; die Alten hätten nichts davon gewufst. Die Definition des Begriffes Alliteration als eines Schönheitsmittels sei ebenfalls nicht ganz richtig. Die Alliteration sei, wenigstens für die alte Latinität, vielleicht ein Mittel für die Erleichterung des Memorierens von Versen gewesen, ein Gedanke, der bisher noch nicht geltend gemacht worden sei. Den Anfangslauten und Anfangsbuchstaben komme in der genannten Hinsicht eine weitreichende Geltung zu. Die lateinischen Dichter hätten den Mittelreim augenscheinlich vermieden, so dafs sie sogar gleiche Ausgänge wie orum, arum durch ein angehängtes que abschwächten. Gäbe man aber auch Innenreime für die Lateiner zu, so müfste man gleichzeitig konstatieren, dafs diese Innenreime der Wirkung entbehrten. — Der Vortragende entgegnet, es gebe auch für die lateinische Prosa Beispiele für die Anwendung der Alliteration im Innern des Wortes, z. B. Musis amica. Der Gedanke, dafs die Alliteration eine Stütze des Gedächtnisses bilde, sei bereits von Jordan ausgesprochen worden.

Nach den üblichen Dankesworten schliefst der Vorsitzende die Sitzung und zugleich die Verhandlungen der Sektion.

3. Historische Sektion.

Die erste Sitzung wurde Donnerstag den 21. Mai, morgens 8 Uhr, von dem Privatdozenten Dr. H. Simonsfeld-München eröffnet. Seit der Philologenversammlung in Giefsen 1885 hatte sich keine historische Sektion mehr bilden können. Da sich in München 61 Herren für die Neubildung derselben eingezeichnet hatten, konnte der Vorsitzende in seinen Eröffnungsworten mit Recht auf das gefühlte Bedürfnis hinweisen. Dr. Simonsfeld übernahm das Amt des ersten Vorsitzenden, zum zweiten Vorsitzenden wurde Professor Egelhaaf-Stuttgart und zum Schriftführer Gymnasiallehrer Wolfram-Nördlingen bestimmt. Sodann hielt Dr. Simonsfeld einen Vortrag „Zur Methodologie der Geschichte“. Ottokar Lorenz hat 1891 ein Buch erscheinen lassen: „Leopold von Ranke, die Generationenlehre und der Geschichtsunterricht“. Im ersten Teil behandelt Lorenz Rankes geistige Entwicklung, die anfangs wesentlich litterarischen und philologischen Charakters war, und bemerkt dabei, dafs die Universitätsstudien damals einen vollkommenen Spielraum eigener Entwickelung liefsen, der öffentliche Unterricht damals den individuellen Geist noch nicht unterdrückte; seine erste Richtung habe Ranke insofern beibehalten, dafs er bei dem stehen blieb, was wirklich überliefert ist oder was sich daraus mit einer gewissen Sicherheit entwickeln läfst. Freilich begegnet man bei Lorenz öfter einem auffälligen Sichwidersprechen, was zusammenzuhängen scheint mit dem wahrhaft blinden Eifer des Verfassers gegen die sogenannte Kritik. Im zweiten Kapitel ‚Kritische Richtung und Grundsätze‘ schildert Lorenz Rankes logische Vorsicht und Umsicht, mit der jede vorhandene Überlieferung in ihrer eigenen Natur und Wahrheit erkannt und verwertet worden sei, und die Sorgfalt und rastlose Mühe im Herbeischaffen immer wieder neuer Zeugnisse vor dem abschliefsenden Urteil. Aber seine angebliche objektive Geschichtsschreibung oder seine festgelegten Grundsätze der schriftstellerischen und diplomatischen Kritik seien nur Fabeln, wie ja in der That in Rankes früheren Hauptwerken der politische Gesichtspunkt überwiegt. Ranke, sagt Lorenz, vermochte in der Geschichte die Gedanken und Absichten des Einzelnen nicht von derjenigen der ganzen Generation zu trennen. An diese seine Auffassung knüpft er seine „Generationenlehre“. Aber auch Ranke sagt nicht, dafs ein voller Einblick in die Entwicklung der Dinge erst aus einer generationenweise durchgeführten Betrachtung, Beschreibung und Beurteilung der menschlichen Thaten und Schicksale entspringen würde. Ebenso geht Lorenz auch darin weiter als Ranke, dafs sich bei ihm die Generationen der Weltgeschichte mit den genealogischen Reihen jeder einzelnen Familie decken; infolge der Regelmäfsigkeit im Leben der menschlichen Geschlechter (30—35 Jahre) könne von einem Gesetz der drei Generationen als von einem Zeitmafse gesprochen werden, das für die geschichtliche Betrachtung ein natürliches chronologisches Mafs biete. Und er macht den Versuch, „thatsächliche Generationsreihen“ aufzustellen, wobei er Rankes Gegenüberstellung von Franz I. und Karl V., „der Generation, welche den Gegensatz zwischen dem spanisch-österreichischen und dem französischen System der europäischen Politik am schärfsten und gewaltigsten repräsentiert.“ So weist Lorenz von ca. 610 bis 1510 thatsächlich 27 Generationen auf genealogischem Wege nach. Freilich werden dabei auch die Töchter und Schwiegersöhne in die Berech-

nung hereinbezogen. Somit ist nach Lorenz die Genealogie die Voraussetzung für alle Handlungen, die in der Geschichte in Betracht kommen; die Genealogie, unter den Gesichtspunkt der Erblichkeit gestellt, mufs zu ganz anderen Resultaten führen als früher; durch genealogische Forschung kann ermittelt werden, wie die Vererbungen gewisser Gedanken und Überzeugungen vor sich gehen oder zurückgestofsen werden; durch eine solche Untersuchung wird das Problem der Erblichkeit geradezu zur Erfahrungswissenschaft gestempelt. Darauf ergeht sich der Verfasser in dem Kapitel ‚Forschungslehre und Unterricht' in einer donnernden Philippika gegen die sogenannte kritische Methode, ist aber dabei ungerecht und unglücklich und schiefst weit über das Ziel hinaus, was sich an Beispielen leicht zeigen läfst. Wenn er z. B. meint, nichts sei charakteristischer für den Stand der historischen Kritik als die Schwierigkeit, mit der heute noch der Forscher zu kämpfen habe, um eines Kaisers Aussehen richtig zu beschreiben, so kann doch die (mittelalterliche) Kritik nichts dafür, dafs so wenig persönliche Züge von den Kaisern überliefert sind und die Photographie leider nicht früher erfunden worden ist. Ein Hauptbedenken gegen die Generationstheorie ist, dafs aufser der grofsen historischen Persönlichkeit der Einzelmensch nicht vollständig auf seine Genealogie hin untersucht oder nachgewiesen werden kann, was er von seinen Vätern ererbt hat. Aus diesen Einzelmenschen setzt sich das Volk zusammen, welches doch auf jene Persönlichkeiten mächtigen Einflufs geübt hat; ebenso sind die Einflüsse der Natur und der Geschichte selbst bei dieser Vererbungstheorie vollständig übergangen. — Schliefslich kommt Lorenz auf den Unterricht in der Schule, in der es Aufgabe des Geschichtsunterrichts sei, historischen Sinn oder Geschichtsempfindung zu erwecken und zum möglichst höchsten Mafs zu heben, und zwar den nationalen historischen Sinn für die Geschichte des eigenen, deutschen Volkes. An den uns nächststehenden, gleichsam greifbaren Heldengestalten der letzten hundert oder zweihundert Jahre soll der Schüler sein historisches und nationales Bewufstsein begründen, erheben und festlegen. Kenntnis des weltgeschichtlichen Zusammenhanges ist daneben freilich auch nach Lorenz unentbehrlich, während er von dem Bildungswert der alten Geschichte keine sehr hohe Meinung hegt. Auch der Geschichtslehrer, bemerkt Lorenz sehr richtig, mufs sein Handwerkszeug kennen und zu gebrauchen wissen. Daher fordert er eifrigere Betreibung auch der Münz- und Wappenkunde und besonders der Genealogie, „an deren Hand auch die Ereignisse der Geschichte sich wirklich dem Gedächtnis der Schüler fast mühelos einzuprägen pflegen.“ Doch mögen darüber andere urteilen!

In der an den Vortrag sich knüpfenden Debatte wird von der einen Seite hervorgehoben, dafs die kritische Methode auch heute noch unerläfslich sei, von der anderen Seite eine heilsame Wirkung des Buches für die Ausbildung der Geschichtslehrer und für den praktischen Unterricht an den Gymnasien erwartet.

In der zweiten Sitzung an demselben Nachmittag hielt Professor Götz-München einen Vortrag über die didaktische Behandlung des geschichtlichen Lehrstoffes in Mittelschulen. Der Unterrichtszweck darf nicht losgelöst werden von dem inneren Wesen der Geschichtswissenschaft; pädagogische Zwecke, die eben erst von aufsen herzugebracht werden, dürfen nicht in den Vordergrund gestellt werden. Es soll ein un-

abhängiges Urteil über die öffentlichen Verhältnisse der Gegenwart herangebildet werden. Durch die Forderung, den Enthusiasmus zu pflegen, wird der Erfolg des Unterrichts wesentlich erschwert. Ein Byzantinismus ist zu verwerfen. Nur die wirkliche Heimatsgeschichte soll gründlich erörtert werden, also nicht für die Rheinprovinz die brandenburgische und für die Franken die bajuvarische. Bezüglich der Methode ist Schulung der Vorstellungskraft notwendig. Die Anregung hat mehr Raum im Bereiche der kulturgeschichtlichen Momente. Also ist besonderes Gewicht auch auf die Anschaulichkeit zu legen, indem man den geschichtlichen Stoff vor allem übersichtlich gliedert und einteilt. Vom Lehrer soll in akroamatischer Weise verfahren werden mit katechisierenden und dialogischen Zwischenabschnitten, insbesondere bei Aufstellung von Folgerungen und bei Begriffserklärungen. Geographischer Unterricht darf nicht daneben getrieben werden; die Vermengung von Geschichte und Geographie ist nicht zu rechtfertigen: es giebt keine „historische Geographie". Geographie ist allein eine Naturwissenschaft, die den Menschen als Bevölkerungsteil der Erde mit einschliefst.

Die aufgestellten Thesen lauten: 1) Zweck: Dem Wesen der Geschichtswissenschaft entsprechend, erstrebt der Unterricht, die Schüler zu einem sachlichen Verständnis und unabhängigen Urteil über die Wirklichkeit und Tragweite der öffentlichen Verhältnisse der Vergangenheit und der Gegenwart zu führen. Die aus pädagogischen Gründen zu erzielende Verstandes- und Gesinnungsbildung wird dadurch ganz von selbst gewonnen. 2) Stoff: Unterrichtsstoff ist der kausale Zusammenhang der Völker- und Menschheitsentwicklung (historischer Pragmatismus), welcher auch auf den unteren Stufen neben dem biographischen Moment nicht aufser acht gelassen werden soll. Er erscheint erstlich in der Aufeinanderfolge von äufserlich kräftig hervortretenden Ursachen und ebensolchen Wirkungen (Thatsachengeschichte, politische Geschichte), sodann in den Zuständen und Einzelzügen des Volkslebens (Kulturgeschichte, zuständliche Geschichte). 3) Methode: a. Grundsätzliche Auffassung: Die „Thatsachengeschichte" bestimmt den Fortgang des Unterrichts, während die „Geschichte der Zustände" zur Erläuterung der ersteren, bez. zur Wertung der Persönlichkeiten dient, zugleich auch zur Ausbildung der Vorstellungskraft und zur mannigfaltigeren Anregung der Selbstthätigkeit der Schüler. b. Unterrichtsausübung: 1) Sorgfältige Ein- und Abteilung des Stoffes sorgt für gesicherte Übersichtlichkeit (Durcharbeitung bis zur Stundenstoffordnung). 2) Die Lehrarbeit (Darbietung) geschieht vorwiegend durch Vortrag des Lehrers, der von katechisierenden und dialogisierenden Zwischenabschnitten unterstützt wird, besonders bei Begriffserklärungen und bei Aufstellung von Folgerungen, desgleichen von verschiedenen Veranschaulichungsmitteln (Skizzen an der Wandtafel). 3) In den oberen Klassen soll ein in den Händen der Schüler befindliches Quellenbuch zum Geschichtsunterricht herangezogen werden (wie z. B. das von Schilling). Letztere These lautete ursprünglich: In der Unterrichtstunde geht eine Überprüfung der vom Schüler vorgenommenen Vorbereitung (Buch, Karte) und seiner Aneignung des vorhergegangenen Stoffes voraus. Die Aneignung von Seiten des Schülers geschieht auch durch eine beträchtliche Anzahl schriftlicher Bearbeitungen. Diese These wurde vom Vortragenden auf Grund der Debatte fallen gelassen. In derselben hält Oberlehrer Rethwisch-Berlin es für den Zweck des Geschichtsunterrichts, zum Verständnis der Gegenwart zu führen. So

sei auch dem Kaiserwort (Wilhelm II.) ‚von Sedan nach Mantineia‘ kein anderer Sinn beizulegen, als dafs wir auszugehen hätten von dem, was uns umgiebt, und von da aus zurückzugreifen in die fernste Vergangenheit.

Professor Egelhaaf-Stuttgart will den Sinn für Wahrheit und für die historische Entwicklung von Anfang an gepflegt und den Zusammenhang mit den Prinzipien der Wissenschaft aufrecht erhalten wissen. Ihm ist Pflanzung des historischen Sinnes Hauptaufgabe der Geschichte. Bei Betonung des pädagogischen Zweckes sei auf die Weckung des Patriotismus Gewicht zu legen, so sehr auch der Hurrah-Patriotismus ausgeschlossen sein müsse. Auf eine Anfrage erklärt Rethwisch seine langjährige Unterrichtspraxis. Begonnen werde mit dem, was man Heimatskunde nenne. Das wesentliche Ziel des Geschichtsunterrichts sei die Aufgabe, das Verständnis der Gegenwart zu erschliefsen. Es müsse die gegenwärtige Organisation der Reichsgewalt, der Verfassung in den einzelnen Dienstzweigen, die heutigen Kulturschöpfungen und die Mitwirkung der Staatsgewalten zum Ausgangspunkt genommen, von hier aus auf die Verfassung zur Zeit des deutschen Bundes, den Rheinbund u. s. w. zurückgegriffen werden.

Direktor Jäger-Köln kann sich diesen Gedanken nur in sehr beschränktem Mafse durchführbar denken, wenn erst der Schüler überhaupt geschichtlich aufzufassen gelernt habe. Das könne nur in langer Arbeit von den untersten Klassen an geschehen. Die Schüler sollen lernen, die Gegenwart im Lichte der Geschichte aufzufassen; es sei offenbar die natürliche Wanderung, dafs man von der Vergangenheit ausgehe und nach und nach die Jahrhunderte behandle. Dadurch lerne der Schüler den Begriff Verfassung, Staat, Staatsverfassung durch gewisse einfache Verfassungen der Vergangenheit. Für solche, die zur Wissenschaft erzogen werden sollen, der Hauptzweck der Mittelschule, sei das vorgeschlagene Verfahren ungeeignet.

Egelhaaf-Stuttgart hält es ebenfalls für ratsam, den Unterricht in der deutschen Geschichte mit den alten Deutschen zu beginnen.

Simonsfeld-München weist auf die Schwierigkeit beim Betriebe der auswärtigen Geschichte hin, wenn man dieser Lehrart folge.

Rethwisch-Berlin erklärt, es handle sich bei seinen Ausführungen zunächst nur um Oberprima.

Die Versammlung verläfst diese Frage, ohne zu ihr förmlich Stellung durch Abstimmen zu nehmen. Die oben angegebenen Thesen werden nach weiterer kurzer Debatte gutgeheifsen.

In der dritten Sitzung am Freitag den 22. Mai, vormittags 8 Uhr, spricht Gymnasiallehrer Wolfram-Nördlingen über die deutsche Aufklärungsepoche und ihre Rückwirkung auf Bayern. Tendenz der deutschen Aufklärungsepoche war es, Wissenschaft ins Leben hinaustreten zu lassen. In Deutschland bildet den Anfang Christian Wolff, indem er die Philosophie Leibnizens zu popularisieren suchte und Schule machte. In deutscher Sprache konnte der Deutsche Kenntnis davon nehmen. Auf seinen Schultern erwuchs der Rationalismus auf kirchlichem Gebiete, aber auch das Erstreben eines konfessionellen Friedens. Gottsched, ein Wolffianer, erwarb sich durch entschiedenes Betonen der Muttersprache ein hohes patriotisches Verdienst. — Unsere grofse Litteratur des 18. Jahrhunderts steht aufserhalb einer Zeitströmung, welche vornehmlich auf Belehrung und Besserung gerichtet und von der Welt des Schönen und Grofsartigen nur

mittelbar berührt war. Die Aufklärungsthätigkeit will die Menschen aufklären und bessern. Bahnbrechende Reformgedanken auf dem Gebiete des Erziehungswesens kamen vom Auslande; an der Spitze dieser Art von Humanität steht der Schweizer Johann Heinrich Pestalozzi. Diese Bewegung fand eifrige Sympathieen bei Friedrich dem Grofsen und Joseph II., den Vertretern des aufgeklärten Despotismus. In Bayern wurde der Urheber einer aufklärenden Kulturbewegung Johann Adam Ickstatt, den der Kurfürst Karl Albert 1741 von Würzburg als Erzieher seines Sohnes Maximilian (III.) berief. Ickstatt war ein begeisterter Schüler Christian Wolffs. Das geistige Interesse übertrug sich auch auf Männer bayerischen Stammes, indem im Jahre 1759 die Akademie der Wissenschaften in München gegründet wurde. Im Sinne Gellerts verband sich jetzt eine mildere kirchliche Anschauungsweise mit den Bestrebungen der Aufklärung ohne antikirchliche Richtung, voll Toleranz.

Hierauf sprach Realschulrektor Krallinger-Landsberg am Lech über geschichtliche Heimatskunde an Mittelschulen. Vom Nahen mufs man zum Fernen gehen, das will das bekannte Kaiserwort sagen. Es giebt kein besseres Mittel der Erziehung zum Deutschtum als die Pflege der Heimatsliebe. Da an den Mittelschulen der Geschichtsunterricht nach psychologischen Grundsätzen zu erteilen ist, so leuchtet auch die hohe Bedeutung der geschichtlichen Heimatskunde sofort ein; sie ist wichtig für den Verstand, das Gemüt und den Willen. Redner führt zur Stütze seiner Ansicht W. Rein, Karl Lange, G. Pertz, Albert Träger u. a. an. Dabei lassen sich auch die Herbartschen Grundsätze verwerten. Heimatskunde soll auch in den obersten Klassen getrieben werden, um die Anschauungen zu klären. Die Heimat diene zur Erfassung der Ferne, die ferne Welt aber auch wieder zur Richtigstellung unserer Anschauungen und Begriffe von der Heimat. Quellen der Heimatskunde sind die Ortssagen, Denkmäler, Bauten, Stadtmauern, Schanzen und Hünengräber. Schülerausflüge zu diesem Zwecke sind zu empfehlen. Der Geschichtslehrer soll in der Geschichte seines Ortes selbstforschend thätig sein. Redner weist das im einzelnen nach, sowie auch die Art und Weise, wie man beim Unterrichte auch scheinbar fernliegende Thatsachen an Bekanntes in der Heimat anknüpfen könne und solle. Auch kleine Orte bieten Stoff genug, wie das Zillig im 14. Bd. des Jahrbuches des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik bezüglich Ambergs, Gröfsler im 14., 15. und 17. Heft der Frickschen Lehrproben für Eisleben und Redner selbst für Landsberg in einem Programm der Realschule Landsberg gezeigt hat. Folgende Thesen werden vorgeschlagen: 1) Die geschichtliche Heimatskunde ist auch an Gymnasien und Realschulen zu pflegen. 2) Unter Heimat wird die politische Ortsgemeinde mit Einschlufs aller Nachbarorte verstanden. 3) Die Heimatskunde begleitet den geschichtlichen Unterricht durch alle Klassen und auf allen einschlägigen Stufen des Lernprozesses. 4) Das Material ist von den Schülern unter Anleitung des Lehrers zu verarbeiten: a. durch Auffrischung der mitgebrachten heimatskundlichen Kenntnisse, b. durch eigenes Nachsehen an bestimmten Denkmälern nach Weisung des Lehrers, c. durch geschichtliche Exkursionen. 5) Dem Lehrer dienen zu seiner Information vorhandene Schriftwerke über den Schulort, sowie die baulichen und archivalischen Denkmäler. Für die Schüler ist eine Sammlung von Bildern aus der geschichtlichen Heimatskunde erwünscht.

6) In der obersten Klasse ist das heimatskundliche Material repetitionsweise dem Verständnis der Schüler durch Vergleichung mit geeigneten Partieen der Landes-, Reichs- und Weltgeschichte vollständig nahezubringen.

Nach kurzer, meist zustimmender Debatte werden die aufgestellten Thesen im wesentlichen von der Versammlung gutgeheifsen.

In der vierten Sitzung am Samstag den 23. Mai, vormittags 8 Uhr, sprach Gymnasiallehrer Dr. Zimmerer-München über die Identität des homerischen Scheria mit dem heutigen Corcyra. Der Redner folgte dem Flusse der homerischen Erzählung, prüfte die homergläubige Überlieferung des griechischen und römischen Altertums, suchte die Zweifel der modernen Gelehrten an der Glaubwürdigkeit Homers zu entkräften oder zu widerlegen und gab endlich an der Hand eigener Anschauung, die ihm ein halbjähriger Aufenthalt auf der Insel gewährte, sowie gestützt auf die geographische Monographie über Korfu von J. Partsch (Gotha 1887) ein anschauliches Bild der Insel, wie die jetzige Wirklichkeit mit der dichterisch idealisierten Vorstellung des homerischen Sängers in Einklang gebracht werden kann. Das Dogma von der „Kritiklosigkeit des Altertums in geographischen Dingen“ wurde bekämpft, vielmehr auf die Notwendigkeit einer geographischen Grundlage für die Schilderungen Homers auch im ionischen Meere hingewiesen. Die Stellen bei Strabo VI 2, 4 und VII 3, 6 und Thukydides I 25, 4, III 70, 4, welche auf Corcyra als das phäakische Scheria deutlich hinweisen, sind nicht aus der Welt zu schaffen. Die meisten Alexandriner und Scholiasten, selbst der vorsichtige Eratosthenes und Aristarch, bringen entweder kritiklos die Identität von Scheria und Corcyra oder ziehen sich auf den Standpunkt zurück, man könne über die Phäaken ebensowenig Bestimmtes sagen als über Kirke und Kyklopen, indem sie also rein fabelhafte Wesen in eine Linie mit dem individuell geschilderten Seevolke stellen. Sage und Geschichte weisen aber deutlich darauf hin, dafs in den ionischen Gewässern, in denen sich die Handelsstrafsen der Phönikier erstreckten, denen gar bald Ende des 9. Jahrhunderts die chalkidischen Jonier und korinthischen Dorer gefolgt sind, ein so lebhafter Seeverkehr sich bewegte, dafs die Kunde desselben an die Küsten Kleinasiens vor und während der Entstehungszeit der homerischen Gedichte hundertfach getragen wurde. Phönikische Niederlassungen finden sich an der illyrisch-dalmatischen Küste, in dem epirotischen Gau Chaonia, in Dodona und auf Corcyra. Auch der Name der Insel nach der geistreichen Deutung Schliemanns als phönikisch „Markt“ (arab. scharà kaufen) ist von Wichtigkeit. Die Korinthier, die Corcyra Ende des 8. Jahrhunderts besetzten, behaupteten, von dieser Insel Kolcher vertrieben zu haben, die bei der Verfolgung Medeas dorthin gekommen waren, wie sie auch Kolcher an dem illyrischen Pola ansässig glaubten.

Dabei überkamen sie schon einen hellenischen Namen für die Insel, Drepane, und die Identifikation mit Scheria. Denn die Kolcher hatte Alkinoos angesiedelt, und bei ihm ist Medea eingekehrt (Paus. II 3, 9, Apollon. 4,982). Von höchstem Interesse ist das Zusammentreffen der Argonautenfahrt mit der Irrfahrt des Odysseus von der Insel der Kalypso bis Scheria. Die Argonauten sind aus dem schwarzen Meere durch den Istros oder Tanais und den Okeanos in das adriatische Meer gesegelt und nach Scheria gekommen. Schon Strabo (1, 20) war der Meinung, dafs Homer überhaupt

bei den Irrfahrten des Odysseus die frühere Argonautensage vor Augen gehabt habe (Od. XII 61). Die korinthischen und euböischen Ansiedelungen haben auch in der Sage sichtbare Spuren des Zusammenhanges und Zusammenklanges mit dem phäakischen Namen hinterlassen. Phaiax (bei Hellanikos: Steph. v. B. s. v. Φαίαξ, Σχερίη) war ein Sohn des Poseidon und der Asopostochter (d. h. der korinthischen Pflanzstadt Corcyra). Drepane hiefs die Insel nicht nur nach ihrer Gestalt, sondern nach der Kronossichel. Aus dem Blute des Uranos waren die Phäaken entsprossen. Drepane, Makris und Korkyra hiefs die Insel nach einander. Drepane war der Name und die Gestalt der Insel Euboea. Korkyra, die Tochter des Asopos, hatte Euboea zur Schwester; die euböische Nymphe Makris siedelt nach Korkyra über. Nach Euboea geleiten die Phäaken den Rhadamanthys zu Tityos (Od. VII 323). Hier hat die seiner Zeit epochemachende Schrift von Welcker angeknüpft (Die homerischen Phäaken, Rhein. Museum 1833), der sich in seine Idee von den zauber-, ja gespensterhaften Phäaken als den „Fährmännern des Todes" zu enge verstrickt hatte. Man denke a priori: die heiteren, wohllebigen, üppigen Götterfreunde, die ἀπήμονες πομποὶ ἁπάντων, sollen deshalb, weil sie den Rhadamanthys von den Inseln der Seligen nach Euböa zurückgebracht haben, weil sie gedankenschnelle Schiffe besitzen, weil sie in Wind und Nebel eingehüllt mit dem schlafenden Odysseus das Meer durcheilen, zu den finsteren, grauen, „schummerigen" (von φαιός) Fährmännern des Todes harabgedrückt werden, weil Tzetzes zu Hesiod und Lykrophon eine düstere nordische Sage erzählt, welche die Geister der Verstorbenen übers Meer auf die nordische (!) Toteninsel bringen. Die Wunder der Seetüchtigkeit erklären sich aus der Unbehülflichkeit des vorhistorischen Seeverkehrs, die vielbesprochene Episode vom schlafenden Odysseus aus der höchsten poetischen Gestaltungskraft des Dichters. Ist denn Dädalus, der Künstler, deshalb ein Phantom, sein Kunstwirken reines Märchen, weil die Sage ihn mit allen Wundern ausgestattet hat? — Im einzelnen werden die schwebenden Bedenken auf folgende Weise zu heben gesucht: der Name Scheria bedeutete für die Etymologie der Griechen so gewifs „Festland" wie Chersones Halbinsel bedeutet hat; allein die engste Anlehnung des Eilandes an Epirus (ἡ ἤπειρος Festland), von dem es nur durch den schmalen Sund getrennt ist, mochte sie auf die sonst gewifs falsche Etymologie geführt haben. Aristoteles sagt, Poseidon habe die epirotischen Flüsse gehemmt, weil sie durch ihre Anschwemmungen die Insel mit dem Festlande zu verbinden drohten, und begegnet sich hierin mit den Resultaten modernster geologischer Forschung (Partsch a. a. O.).

Die frühere Nachbarschaft der Phäaken mit den Kyklopen ἐν εὐρυχόρῳ Ὑπερείῃ, von wo sie Nausithoos nach Scheria geführt hat, ohne dafs ausdrücklich der Schiffe erwähnt ist, erklärt sich, wenn man anstatt Sicilien das Bergland („Oberland") von Epirus ansetzt; man braucht deshalb gar nicht mit Voss bis zum thessalischen Hyperea zu gehen. — Ogygia liegt im NW. von Ithaka. Odysseus ist durch den Südwind dorthin verschlagen worden; es ist an den äufsersten Norden des adriatischen Meeres, etwa der istoischen Halbinsel zu verlegen. Dort war für Homer der strömende Okeanos, den schon die Argonautensage als den Verbinder des Pontos und der Adria angenommen hat. Kalypso ist eine Tochter des Atlas, Atlas trägt zwar an den Säulen des Herakles die Himmelskugel; aber durch den Okeanos,

der die homerische Erdscheibe umströmt, ist die Verbindung beider eine geographisch nahe und leichte. — Der Nordwind brachte den Odysseus von Ogygia nach Scheria, er behielt den Orion beständig zur Linken nach dem Rate der Nymphe; beides bezieht sich auf die Geradlinigkeit der Fahrt in der Längsachse des adriatischen Meeres. — „Wie ein Schild im Nebel des Meeres" erschien ihm das phäakische Land von ferne, entprechend dem heutigen Profil der Insel mit dem mächtigen Pantokontormassiv als Buckel des Schildes. — Die Solymerberge, der Standpunkt des Poseidon, liegen natürlich nicht in Pisidien [καὶ οὐ τούτους ἐν Πισιδίᾳ Eusth. Il. S. 635 Z. 39], sondern ἀναλόγως τῇ πλάνῃ καὶ τοῖς τόποις, ἔνθα ὁ Ὀδυσσεὺς ἔπλει, also etwa auf dem Balkan bei den westlichen Äthiopen am Okeanos. Ino Leukothea rettet den Schiffbrüchigen an der Küste von Scheria; sie ist phönikischen Ursprunges, wie ihre Kinder Palaemon und Melikertes, hochverehrt in Korinth, zwei Momente, die wieder auf der Insel merklich zusammentreffen. Die Landung des Odysseus entspricht den noch heute vorhandenen Schwierigkeiten. Die Nordküste am „ἄγριον πέλαγος" steil und brandend, die schmale Einfahrt durch die Strömung der Meerenge führt in den binnenseeähnlichen ruhigen Golf von Korfu direkt an die Mündung des Potamós, des bedeutendsten Flusses der Insel. Welcker hat sich besonders darüber aufgehalten, dafs man einen Flufs, dem Homer selbst keinen anderen als den Gattungsnamen gegeben, in der Wirklichkeit hat suchen wollen. Und doch stimmt das Bild des heutigen Potamós ganz zur Beschreibung des Homer: seine Umgebung, das seichte Gestade, die waldbeschatteten Hügel, das dichte Gesträuch, das hohe Schilf, der Wäscheplatz des nahen Dorfes Potamó, vor allem aber die unmittelbare Nähe der Stadt, welche auch verbietet, ihn, wie andere wollten, im Norden der Insel jenseit des Gebirges in einem der zahlreichen ξηροποταμοί zu suchen. Verschwunden freilich ist das Pappelgehölz am Wege zur Stadt, aber unversieglich strömt die Quelle Kressida; die Stadt selbst endlich mit dem Isthmus, der Mauer und den Schiffswerften zu beiden Seiten an dem Doppelhafen ist wie geschaffen für das topographische Bild. In der historischen Zeit werden die beiden Häfen der hylläische und der des Alkinoos genannt (Skylax Periplus 29, Eustath. zu Diog. Perieg. 492, Thuk. III 72). Der Name des hylläischen Hafens mufs wohl eher von der dorischen Phyle hergeleitet werden als von dem dalmatinischen Stamme der Ὑλλεῖς, jetzt Hafen und Bucht von Kastrades (Garitza); im Hafen des Alkinoos ist unverkennbar der eng geschlossene Kriegshafen des Altertums, jetzt See von Kalichiopulo bezeichnet. — Die Heiligtümer des Poseidon aus der heroischen Zeit können, wie die des Zeus und des Alkinoos, des Dionysos und der Dioskuren aus der historischen Zeit, nicht mehr topographisch bestimmt werden, wenn sich auch bedeutende Mauerreste in den venezianischen Festungsbauten verborgen haben mögen und teilweise auch zu Tage gekommen sind. Aber deshalb dürfen die νηοί des Nausithoos bei Homer (Od. VI 9) nicht mit Helbig (Das hom. Epos S. 313) in das Land der Wunder verwiesen werden. Dem widerspricht die Mäfsigung, mit welcher der Dichter beispielsweise den Mauerbau als Erd- und Palisadenbau gleich dem seines Heimatlandes geschildert hat; hätte er fabulieren wollen, so hätte er, wie bei der Insel des Aiolos (Od. X 3), von einer ehernen Mauer sprechen müssen. Wie wenig höher Homer den Mafsstab für die Schilderung konkreter Erscheinungen des Phäakenlandes im Vergleich

zu seiner kleinasiatischen Heimat rückte, giebt Helbig selbst zu (a. a. O. 73.) Das versteinerte Schiff der Phäaken darf man nicht mit Plinius (h. n. 4, 12, 53) am Kap Phalakron suchen unter den hundert unbedeutenden Felsen der brandenden Nordküste, sondern es ist der weithin sichtbare, dem ganzen Altertum auffallende Fels von Portikonisi vor dem See von Kalichiopulo, der den Hafen des Alkinoos fest verschlofs. Man hat ganz vergessen, dafs das Schiff im Angesichte der Bürger und Stadt von Poseidon versteinert wurde (Od. XIII 155). Der Name der Altstadt hat sich noch in dem Namen des Kirchleins von *Παλαιόπολις* erhalten, die Burg der heroischen und historischen Zeit ist wohl auf der Höhe von Analipsis über den beiden Häfen zu suchen. — Odysseus erzählt (Od. XIX 271) der Penelope, und diese findet es völlig glaubwürdig, er sei von den Phäaken zu den Thesproten gekommen; vor Thesprotien aber liegt Korkyra. — Die Dienerin des Alkinoos, die *γρηῦς Ἀπειραίη* (VII 80) erlaubt an Epirus zu denken trotz des *ᾰ*, aus dem sich der Scholiast nichts gemacht hat: *ἄποθεν παροῦσα ἢ Ἠπειρωτική· ἔστι δὲ ἀντικρὺ Κερκύρας ἡ Ἤπειρος.* Wenn Welcker als einen der triftigsten Beweise gegen Scheria den Umstand ins Gefecht führt, dafs der Name nicht hätte verloren gehen können, wenn er je ein geographischer gewesen wäre, so ist zu erwidern, dafs er ebenso wenig verloren gegangen ist, wie der historische Name Korkyra durch den modernen von Korfu. Die Wundergärten des Alkinoos erklären sich noch heute aus dem Vegetationsbild der Insel, wenn man das eine Poetische wegläfst, welches der Dichter aus der übertreibenden Erzählung des phönikischen oder hellenischen Schiffsherrn entnommen hat, der ihm Kunde von der paradiesischen ionischen Inselflur gebracht hat. — Es ist nicht blofs lügenhafter Lokalpatriotismus, wenn die Korkyräer auf ihre Münzen und Wappen das Schiff des Poseidon, die Gärten und den Namen des Alkinoos, den Namen der Phäaken aufprägten, wenn sie endlich dem Alkinoos heroische Ehre erwiesen, sondern ein gutes Stück Tradition wie etwa von Minos auf Kreta, Tares in Tarent und sonstwo darin enthalten.

An den Vortrag schliefst sich wegen der vorgerückten Zeit nur eine kurze Diskussion an. Dr. Simonsfeld-München stellt eine Anfrage hinsichtlich der Etymologie von Scheria. Dr. Zimmerer würde sich seinerseits für die indogermanische Erklärung entscheiden. In dem Streit zwischen Müller-Strübing und Ad. Bauer hinsichtlich der Glaubwürdigkeit des Thukydides (mit spezieller Rücksicht auf die corcyräischen Wirren) bekennt er sich unter Anführung mehrerer sich widersprechenden Stellen bei Müller-Strübing als entschiedenen Gegner des Hyperkriticismus.

Privatdozent Cauer-Tübingen bestreitet nicht, dafs Müller-Strübing durch Bauer eine Masse von Fehlern nachgewiesen worden sei; aber er möchte es als ein Verdienst desselben anerkennen, dafs er überhaupt an die alten Historiker mit der Absicht herangetreten, sich nicht mit dem zu begnügen, was sie geben und geben wollen. Seines Erachtens dürfte doch durch Männer wie Müller-Strübing die Wissenschaft mehr gefördert werden als durch Adolf Bauer. Der Vorsitzende schliefst diese Besprechung und die Sektionssitzungen, indem er auf die Wichtigkeit methodischer Fragen zurückblickt, welche hinsichtlich der Geschichtsforschung und des Geschichtsunterrichtes zur Besprechung gelangten, und die Hoffnung ausspricht, dafs sie Anregung zu fernerem Nachdenken geboten haben.

4. Archäologische Sektion.

In der richtigen Erkenntnis, dafs den auswärtigen Mitgliedern der Philologenversammlung bei der Kürze der Zeit der Besuch der für den Archäologen wichtigen Staatssammlungen in München, der Glyptothek, des Antiquariums und des Gipsabgufsmuseums, erschwert sei, verlegte der Vorsitzende, Geheimrat Prof. H. v. Brunn (München), die Sitzungen der Sektion in die genannten Sammlungen.

In der Glyptothek (21. Mai) besprach zuerst Professor A. Flasch-Erlangen den Kopf eines Athleten (No. 83), eine gute römische Nachbildung eines Lysippischen Originals, und im Anschlusse hieran der Vorsitzende einen jugendlichen Frauenkopf (No. 89), in welchem er die Polyhymnia sieht. Wie unrichtig die Restaurierung des Halses ist, zeigte sich aufs deutlichste beim Danebenstellen eines nach des Vortragenden Angaben hergestellten Gipsabgusses; durch die vorgenommene leichte Neigung des Hauptes trat erst die wundervolle Schönheit des Kopfes wirkungsvoll hervor.

In eingehender Weise erklärte hierauf Prof. Flasch die Statue der „Libera“ (No. 112), deren Deutung durch eine in der neueren Zeit gefundene, besser erhaltene Statue jetzt wesentlich erleichtert sei.

An einem Gipsabgufs des Kolossalkopfes der Venus (No. 110) hatte der folgende Redner, Geheimrat v. Brunn, statt der mangelhaften Ergänzung des Oberschädels die in seiner „Beschreibung der Glyptothek“ angedeuteten Veränderungen vornehmen lassen, wodurch die Grofsartigkeit der Anlage erst zur Geltung kommt. (Der Berichterstatter J. Fink kann es sich nicht versagen, den Wunsch anzufügen, es möge dieser Kopf, sowie der oben besprochene, an Stelle des alten, mifsglückten Restaurierungsversuches den neuen, wirkungsvollen Brunns erhalten.)

Professor Th. Schreiber-Leipzig erläuterte sodann ein aus dem Palaste Rondanini in Rom stammendes Relief „eine ländliche Scene“ (No. 127) und später das Relief No. 301, welches den gleichen Titel führt. Wie der Vortragende im einzelnen zeigte, verdienen diese beiden Genrebildchen besondere Beachtung.

Im Antiquarium (22. Mai) legte Gymnasiallehrer J. Fink-München mehrere im römischen Castrum zu Pfünz (bei Eichstätt) gefundene versilberte Bronzeplättchen vor, welche hübschen Reliefschmuck tragen; er erkennt in ihnen eine Verzierung des Panzers (vielleicht sogar ein Ehrenzeichen). Ferner zeigte er eine bei Kösching (nächst Ingolstadt) gefundene römische Bronzelampe von der Form eines Schiffchens und ein von eben daher stammendes eisernes Gerät, in welchem Prof. Engelmann-Berlin einen kleinen Bratspiefs sieht.

Prof. Flasch besprach einen im Antiquarium befindlichen Bronzespiegel mit Griff (Aphrodite auf einem Löwen stehend, oben neben ihr zwei Sirenen, aus Hermione); die eigenartigen schlanken Verhältnisse erinnern an den Apollo von Tenea.

Dr. Naue-München erläuterte eine Spiegelkapsel, ferner Goldsachen aus Mykene (spätere Zeit) und aus Halikarnafs. Nachdem noch Prof. Flasch die Figuren einer Bronzeciste als Eos und Dioskuren, Tagesgestirn, festgestellt hatte, verbreitete sich Geheimrat v. Brunn über Bronzetechnik.

Im Gipsabgufsmuseum (23. Mai) sprach einleitend Geheimrat v. Brunn

über die Sammlung von Abgüssen der Bronzen, diesem unentbehrlichen Hülfsmittel bei archäologischen Studien, worauf Rektor P. Weizsäcker-Calw eine angeblich aus Dalmatien stammende Bronzestatue vorzeigte, eine Kopie des Apollo von Belvedere. Sie erweist sich jedoch als eine Fälschung.

Nach der Besichtigung von Diptychen und einer schon von Montfaucon erwähnten, aus der Villa Casali in Rom herrührenden sella curulis lenkte Professor Flasch die Aufmerksamkeit der versammelten Herren auf den Abgufs der in der Glyptothek befindlichen Statue (No. 162) des „Diomedes" (No. 289 d. Sammlung). Er benennt sie (die Viktoria ist mit Recht weggelassen) Doryphoros und setzt sie in das 5. Jahrhundert, was er eingehend begründete. An seine Ausführungen knüpfte sich eine sehr interessante Debatte, an der sich die Herren v. Brunn, Conze, Fabricius und Schreiber beteiligten.

Zum Schlusse sprach Professor Alex. Conze-Berlin im Namen der Teilnehmer dem Vorsitzenden den Dank für die aus seiner Führung hervorgegangenen mannigfaltigen Anregungen aus, worauf derselbe die Sektionssitzungen schlofs.

5. Deutsch-romanische Sektion.

Die deutsch-romanische Sektion konstituierte sich ebenfalls Donnerstag den 21. Mai unter dem Vorsitze des Prof. Brenner-München und des Privatdozenten Golther-München; zu Schriftführern wurden bestimmt Dr. Borinski und Dr. Otto, beide aus München. Dr. Kahle-Berlin spricht über den altnordischen Vokalismus auf Grund der Skaldenreime. Er verfolgte eingehend das Auftreten von u (v), Umlaut und Brechung auf den verschiedenen Gebieten des Nordischen und belegte dies durch Beispiele aus den vokalischen Binnenreimen sowie durch Heranziehung der Verkehrssprache aus Aktenstücken. An der Diskussion beteiligten sich Prof. Fischer-Tübingen und Privatdozent Mogk-Leipzig.

An demselben Nachmittag vereinigte sich die deutsch-romanische Sektion mit der sprachvergleichenden (indogermanischen) Abteilung. Es sprach Prof. Osthoff-Heidelberg über eine bisher nicht erkannte Präsensstammbildung des Indogermanischen. Es handelt sich darum, das Verhältnis von germ. stand-an, stôp zum Stamme sta, von swind-an zu swi- u. s. f. aufzuklären. An der Hand ähnlicher Bildungen im Baltischen, Griechischen und Lateinischen erweist der Vortragende — net/-nt- als Präsensstamm bildenden Teil obiger Verbalstämme. S. Beiträge von E. Sievers (Paul und Braune). Dr. Borinski-München behandelt die Grundzüge des Systems der artikulierten Phonetik, verfolgt, von der Unsicherheit der Sprachwissenschaft über die gesamte Natur ihres Materials ausgehend, das Aufkommen einer speziellen Lautwissenschaft, ihre Richtungen, Verdienste und Irrungen, zeigt eine Methode, zur einheitlichen Auffassung des Lautstandes zu gelangen, und legt die Gesetzlichkeit im Lautwandel unter Protest gegen die Annahme von „Lautgesetzen" sowie die bei Wortbildung und Sprachgebrauch wirksamen Faktoren eingehend dar. — An der Diskussion beteiligte sich mit dem ersten Vorsitzenden noch Dr. Sütterlin-Heidelberg.

Freitag den 22. Mai, vormittags 8 Uhr, machte Oberlehrer Dr. Henrici-Berlin einige Mitteilungen, den „Jahresbericht über die Erscheinungen auf

dem Gebiete der germanischen Philologie" betreffend, und geht dann an seinen Vortrag: Einige Punkte der Iweinkritik. Gegenüber den bisherigen zur Textherstellung unternommenen Untersuchungen des Handschriftenverhältnisses nach Lachmann zeigt er die Unmöglichkeit des Nachweises der Beziehung zum Hartmannschen Original, läfst Lachmanns Bevorzugung von A nur für die Behandlung der Sinnvarianten gelten, stellt aber für die Sprache B als einzig mafsgebend hin, welche Handschrift er dann auch seiner eben erschienenen Ausgabe zu Grunde gelegt habe. — Privatdozent Dr. Wunderlich-Heidelberg spricht über die deutsche Syntaxforschung und die Schule. Er beklagt die geringe Berücksichtigung seines Gegenstandes von Seiten der Wissenschaft und die ungenügende, bez. verkehrte Behandlung in der Schule, beleuchtet seine Wichtigkeit an den Kontroversen der sprachlichen Polemik der Gegenwart (vgl. „Sprachdummheiten" in den Grenzboten 1890), erörtert die pädagogische Seite der Frage und erhofft schliefslich von dem Erdmannschen Buche „Grundzüge der deutschen Syntax" Anregung zu lebhafterer Bethätigung auf diesem Gebiete, besonders dem der Mundarten. — An der Diskussion beteiligte sich mit dem Vorsitzenden besonders Dr. Herrmanowski-Berlin. — Privatdozent Dr. Golther-München spricht über Are Torgillson und seine Werke, vertritt die Ansicht, dafs Are nur zwei Werke, eine verlorene ältere, umfangreichere Islendingabók und die erhaltene I. verfafst habe, dafs gerade Olsens Gründe hierfür sprechen und nur davon zeugen, dafs er die bez. Beweisstellen in ein falsches Abhängigkeitsverhältnis zu einander gesetzt habe. — In der Diskussion stellt Prof. Maurer-München eine zustimmende, demnächst in der ‚Germania' erscheinende Abhandlung in Aussicht.

Am Samstag den 23. Mai, morgens 8 Uhr, spricht Prof. Dr. Freymond-Bern: Bemerkungen zu den beiden Rezensionen des Livre d'Artus. Die Artus- und Gralsromane zeigen die gleiche zyklische Tendenz wie die Ritterepen. So hat Robert de Boron am Anfange des 13. Jahrhunderts eine Trilogie — Joseph von Arimathia, Merlin, Perceval — gedichtet, von der nur der Merlin erhalten ist. Eine grofse Romankette setzt sich zusammen aus: Grand St. Graal, Livre d'Artus, Lancelot, Quête du St. Graal, Mort d'Artus. Förster hat zuerst erfolgreich die Ansicht geltend gemacht, dafs die Prosaromane ziemlich unabhängig von den Versdichtungen aus volkstümlicher Tradition hervorgegangen sind. Während die Versdichtungen reine Abenteuerromane sind, welche die verschiedenartigsten Stoffe in sich aufgenommen haben, und in ihnen der historische Hintergrund ganz aufser acht gelassen ist — Artus selbst ist darin nur Protektor, nie eine handelnde, nur passive Person, und die Sachsen kommen garnicht vor —, finden sich in den Prosaromanen alle Heldenthaten der Kelten erzählt und die Thaten und Kämpfe des Artus und seiner Helden genau geschildert. Der Vortragende fand in Paris eine Version des Livre d'Artus, die von der Vulgata abweicht. Dieselbe ist verhältnismäfsig jung; der Schlufs besonders erinnert ganz an einen Abenteuerroman. Auf Grund der neueren Anschauung, dafs diese Prosaromane ihre selbständige volkstümliche Grundlage hatten, erklären sich diese Abweichungen von selbst. Eine der verschiedenen Erzählungen, die hier zu Grunde gelegen haben kann, war die Episode vom Chat de Lausanne. Die Sage war in Lausanne lokalisiert. Bald heifst es, Artus habe das Tier besiegt, bald umgekehrt. In einer deutschen Dichtung des 13.—14. Jahr-

hunderts, Manuel und Amande, findet sie sich behandelt. In dem Ortsnamen Chapalu, der schon 1182 nachweisbar ist, sieht der Redner die Benennung des Tieres. In Savoyen ist die Sage auch heimisch, und in Aix-les-bains findet man sie. Im 15. Jahrhundert giebt es den Namen Mont du Chat Artiom = Mont du Chat Artus. Da man nun weifs, dafs Bretonen nach Burgund und Aquitanien ausgewandert sind, so kann man sich auch die Lokalisierung solcher Sagen in der Gegend erklären. Der Redner verweist schliefslich auf eine ausführliche Darstellung, die in der nächsten Zeit in Gröbers Zeitschrift erscheinen werde.

Auf diesen Vortrag folgt ein damit im Zusammenhang stehender des Privatdozenten Dr. Golther-München über die Conteurs bretons und ihre Bedeutung für den Ursprung des Artusepos. Die altfranzösischen Dichter berufen sich sehr häufig auf die Prosaerzählungen der Conteurs, aus denen sie geschöpft zu haben behaupten (Vergl. Hist. litt. XXX 9—12). Bei den keltischen Völkern findet sich nun gerade die Prosaerzählung an Stelle der epischen Dichtung. Die Geschichten der ‚Conteurs bretons', die in Bezug auf ihre Form keltisch-bretonischem Brauche entstammen, waren aber sicherlich in französischer Sprache und mit Rücksicht auf französische Hörer abgefafst; denn um die Mitte des 10. Jahrhunderts waren die Beziehungen zwischen Bretonen und Normanen sehr rege, und stellenweise trat in der Bretagne die bretonische Sprache hinter der französischen zurück. Nun erzählten des Französischen kundige Bretonen ihre heimischen Sagen und Geschichten in französischer Prosa, sodafs man die ‚Conteurs bretons' ebenso zur französischen Litteratur zählen kann, wie Chamisso zur deutschen. Die vermittelnde Stellung der ‚Conteurs' erklärt die Beschaffenheit des Inhaltes der Artusepen, der sich aus einer Mischung sehr verschiedenartiger Elemente zusammensetzt, aus Motiven der mittelalterlichen Novellistik, der französischen Heldensage, antiker und orientalischer Überlieferung und bretonischer Nationalsage, welche letztere nicht die alleinige Grundlage, sondern nur eine besondere Strömung neben der anderen in der Dichtung der Artusstoffe bildet. — In der Debatte bemerkt Prof. Freymond, es habe neben den Prosaerzählungen auch Dichtungen gegeben. Dr. Borinski-München giebt zu bedenken, wie weit lateinische Legenden mitgewirkt haben könnten.

Schliefslich erhält das Wort Dr. Otto-München, um eine Entstehungsgeschichte des bereits im Druck befindlichen, von Prof. K. Vollmöller herausgegebenen „Kritischen Jahresberichtes über die Fortschritte der romanischen Philologie" zu geben und die bei der Redaktion derselben mafsgebenden Grundsätze zu kennzeichnen. Die schon sehr weit vorgerückte Zeit gestattete dem Redner leider nicht, den Vortrag ganz zu Ende zu bringen; aus seinen Erläuterungen jedoch sowie aus den zirkulierenden Satz- und Textproben war leicht zu ersehen, dafs man es mit einem für jeden Romanisten hochwichtigen neuen Werke zu thun haben wird. Hierauf wurden die Sektionssitzungen mit den üblichen Worten des Dankes geschlossen.

6. Neusprachliche Sektion.

Der Vorsitzende, Prof. Breymann-München, eröffnete die Verhandlungen mit einer längeren Ansprache über die Gründe der Bildung dieser Sektion, die sich zuerst in Dessau 1884 als notwendig herausgestellt habe und nunmehr in der Stärke von 49 Mitgliedern auftrete.

Darauf sprach Privatdozent Dr. Köppel-München: Zur Chronologie Chaucers. Die Entstehung von Chaucers ‚Lyf of seynt Cecyle' hat ten Brink in das Jahr 1373 gesetzt, indem er in den Legenden das erste Werk der nach der italienischen Reise beginnenden zweiten Periode erkennt. Aber es ist nicht wahrscheinlich, dafs der Dichter nach einer Reise, welche seinen leiblichen und geistigen Augen eine neue Welt erschlossen hatte, seine erste Mufse einer religiösen Dichtung widmete, einer Legende, in welcher für die in ihm lebende Fülle neuer Gestalten und neuer Gedanken kein Raum war. Für die ‚Invocatio ad Mariam', welche Chaucer seiner Legende vorausgeschickt, hat er aus Dante die Worte des heiligen Bernhard im letzten Gesange des Paradieses frei benutzt. Man fragt sich, warum er die Terzinen 13/15, in welchen Dante das Vermittleramt der hl. Jungfrau betont, übersprungen und dafür ziemlich inhaltsleere Verse eingeschoben hat. Er hatte eben diese Gedanken bereits in der ersten Liebesnacht des ‚Troilus und der Chryseide' III 1212 ff. im engen Anschlusse an die Worte des hl. Bernhard verwendet. Dem Schlusse, dafs Chaucer diese Stelle Dantes in der Invocatio übergehen mufste, weil er sie bereits in der geschilderten Situation des Troilus verwertet hatte, dafs somit die Legende — denn an eine Loslösung der Invocatio von der Legende ist gewifs nicht zu denken — nach dem Troilus entstanden ist, wird sich niemand entziehen können. Daraus läfst sich unschwer die Zeit der Abfassung der Legende ableiten. Wir wissen, dafs dem ersten Prolog der ‚Legend of Good Women' eine Zeit vorausging, in welcher Chaucer so ernst gestimmt war, dafs er sich eingehend mit Innocenz' III. Schrift ‚De contemptu mundi sive de misericordia conditionis humanae' beschäftigte. Diese seine reuige, bufsfertige Stimmung infolge jener Lektüre fand ihre dichterische Ausprägung in seinem Flehen zur Gottesmutter und in dem andächtigen Ausmalen des Heiligenbildes, an dem seine Phantasie keinen Strich ändern durfte. Es ist kein Zufall, wenn er im Prolog ‚L. of G. W.' bei der Aufzählung seiner Werke seine Übersetzung des päpstlichen Traktats und sein Cäcilienleben in einem Atem nennt (vgl. 413 ff.). Der Troilus war überhaupt die erste grofse strophische Dichtung Chaucers; denn unmittelbar nach seiner italienischen Reise ging er daran, die auf derselben gesammelten litterarischen Schätze zu studieren und in seiner Art nachzubilden. Darauf führt auch die Verwendung der Partikeln forwhy und forthy, die im Troilus 41 mal erscheinen, in sämtlichen anderen strophischen Dichtungen gar nicht. Daher sind alle anderen strophischen Dichtungen, auch die im Prolog der L. of G. W. erwähnten, in die Zeit zu setzen, in welcher sich Chaucer dieser Partikeln zu entwöhnen begann, in die Zeit nach Troilus and Cryseide. Demzufolge ist auch hiernach die Cäcilienlegende nach dem Troilus entstanden.

Hierauf hielt der Vorsitzende einen längeren Vortrag über den Kampf gegen das englische Drama der Restaurationszeit. Bekanntlich war das englische Drama der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts infolge der Reaktion gegen den Druck des Puritanertums, sowie infolge des Beispiels, welches das lockere Leben am Hofe Karls II. gab, mehr als frei geworden. So erhoben sich denn zahlreiche Stimmen gegen das Treiben der Theaterdichter (vom Jahre 1698 bis 1767 sind 25 besondere Schriften gegen das Theater erschienen). Einer der Hauptangreifer und Verfasser von sieben Pamphleten über ‚die Zügellosigkeit und Unheiligkeit der englischen Bühne'

war Jeremy Collier, dessen Angriffe vom Vortragenden speziell besprochen wurden. Es zeigt sich, dafs Collier nicht blofs gegen das englische Theater, sondern gegen das Theater überhaupt ankämpft, und dafs er, obwohl von der besten Absicht geleitet, in fanatischem Eifer über das Ziel mehrfach hinausschiefst, indem er sogar ganz harmlose Stellen aus den damaligen Dramen zu Frivolitäten und Sakrilegien aufbauscht. Er weifs nichts von der veredelnden Wirkung der griechischen Tragödie zu berichten; nirgends zeigt er ein Verständnis für die Gröfse eines Corneille, Racine, Molière, noch für die seines Landsmannes Shakespeare. Gegen diese seine Angriffe erhoben sich zahlreiche Verteidiger der angegriffenen Bühne, so Gildon, Filmer und besonders kräftig John Dennis, der geachtetste Kritiker und Litterat seiner Zeit, von denen Collier arg mitgenommen wurde. Der persönlich angegriffene Congreve weist Collier nach, dafs er in unehrenhafter Weise einzelnen angeführten Stellen seiner Stücke einen anderen Sinn, als sie hatten, untergelegt habe. Trotzdem mufs man dem unerschrockenen, rücksichtslosen Mute, der seltenen Charakterfestigkeit und tiefen Religiosität des Menschen Collier Achtung zollen, die er als Pamphletist nicht verdient.

In der zweiten Sitzung folgte ein Vortrag des Dr. Franz Kaim-München über die Gestalt Hamlets in der deutschen Kritik. Der Vortragende wendet sich gegen die Ansichten von Goethe, Schlegel, Gervinus, Ulrici über den Charakter Hamlets. Richtiger urteilt, fährt er fort, Fr. Vischer, der bei Hamlet den unpraktischen Philosophen sieht, der vor lauter Denken und Grübeln nicht zum Handeln kommt. Am meisten habe Flathe und Rümelin auf Hamlets mehrmals hervorbrechenden Löwenmut hingewiesen. Hamlet spricht mit Begeisterung von seinem königlichen Vater; als würdig seines königlichen Vorbildes schildert ihn Ophelia, als das Muster ritterlicher Tugend, imponierend schön in der äufseren Erscheinung und noch mehr strahlend durch die Überlegenheit seines Geistes und den Adel seiner Gesinnung. Dazu stimmt der Schmerzensschrei seines Abschied nehmenden Freundes Horatio und das neidlose Zeugnis des heldenmütigen Fortimbras. In den Selbstanklagen Hamlets liegt der untrügliche Beweis, dafs Feigheit und Thatenscheu seiner wahren Natur fremd sind, und dafs die fast unerträgliche Rolle des Schweigens und Zuwartens, zu der er verdammt ist, ihn bis an die Grenze des wirklichen Wahnsinns treibt, anstatt seinem Wesen zu entsprechen. Hamlet ist Melancholiker und daher einer tiefen Leidenschaftlichkeit fähig; ruhiger geworden, bricht er in Thränen aus. Zum Bewufstsein dessen gekommen, was Ophelia durch ihn erlitten, stürzt er sich in ihr offenes Grab. Shakespeare schrieb für stärkere Nerven, als wir gewöhnt sind; wenn man das bedenkt, wird man das psychologische Verständnis des Dichters in diesem Punkte nicht mehr bezweifeln. Die Extreme berühren sich eben im Gemütsleben des Menschen. Die in dem Helden glühende, ihn bis an die Grenze des wahren Wahnsinns drängende Leidenschaft herausfühlen heifst das Drama verstehen. Wer den tiefen Schmerz und die tragische Schuld des Helden erfassen will, lese die Stelle Akt III 2, wo Hamlet und Horatio sich begegnen. So spricht ein tragischer Held, der im ungleichen Kampf mit einer übermächtigen Leidenschaft ringt, wie das in der psychologischen Charaktertragödie der Fall ist.

In der dritten Sitzung, Freitag den 22. Mai, hielt Reallehrer Dr.

Moeller-Neu-Ulm einen Vortrag über Pater Grégoire Girard. Grégoire Girard, vom Orden der Franziskaner, geboren zu Freiburg (Schweiz) am 17. September 1765, studierte 1784—1788 zu Würzburg und ward der erste katholische Pfarrer in Bern nach der Reformation; Vorstand der Volksschulen der Stadt Freiburg 1804—1823, Gründer der ökonomischen Gesellschaft, Professor der Philosophie zu Luzern, Provinzial seines Ordens, ausgezeichnet mit dem grofsen Preise Monthyon für seine Werke über Erziehung, Mitglied der französischen Akademie, starb er zu Freiburg am 6. März 1850. Sein bestes Werk, das sofort bei dem Erscheinen von der französischen Akademie mit dem Preise ausgezeichnet wurde, ist De l'enseignement de la langue maternelle dans les écoles et les familles. Indem er die gebräuchlichen Grammatiken einer Kritik unterwirft und seine eigene Methode begründet, beleuchtet er die der französischen Sprache in ihrem gegenwärtigen Zustande eigentümlichen Erscheinungen. Es giebt keine in der jetzigen Reformbewegung berührte Frage, die Pater Girard nicht behandelt hatte. So weist er darauf hin, dafs es im Interesse der Nation liege, ihrer Jugend bis zu einem gewissen Alter eine einheitliche Bildung angedeihen zu lassen, nach deren Abschlufs erst die Entscheidung für einen praktischen oder gelehrten Beruf stattfinden dürfe. Ebenso vertritt er den intensiveren Betrieb der Lektüre in den klassischen Sprachen. Zu Pestalozzi stand er auf freundschaftlichem Fufse, wenn er auch die Gefahr der Methode desselben, die Mathematik zur Grundlage der Bildung und Erziehung zu machen, nicht verkannte. Ihm erscheint die Sprache als die sicherste Basis für den Unterricht und die Erziehung der Jugend. Darum betont er den Stoff, an dem sich der Sprachunterricht, die Unterweisung in dem richtigen Gebrauch der Sprachformen entwickelt, ohne dafs die sorgsame Pflege der letzteren die geringste Einbufse erleiden soll. Der Vortragende erläutert nunmehr im einzelnen, welche Lehren Girards über Deklination, Konjugation u. s. w. er selbst in seiner Methode, die er in seinen französischen Übungsbüchern befolgt, verwertet habe, und weist auf ein 1880 bei Deiters in Passau erschienenes Schriftchen von ihm hin: ‚Der Fürstbischof von Würzburg Franz Ludwig von Erthal und sein Schüler, der Franziskanerpater Grégoire Girard'.

Endlich sprach Professor Varnhagen-Erlangen über die Etymologie von slot und slash. Ersteres Wort komme vom altfranz. esclot = Fährte, letzteres führt er auf das altnord. slôð zurück. Slash = zerhauen, hauen leitet er vom altfranz. esclachier = brechen her, über dessen Etymologie er Rom. Forsch. III 412 gehandelt habe. In etymologischen Zusammenhang damit bringt er clash = zusammenschlagen; es liege nahe, auf ein altfranz. *chlachier, das neben esclachier bestanden habe, zurückzugehen.

Der Vortrag des Gymnasiallehrers Geist-Eichstätt über „Methodik des Unterrichts" mufste wegen persönlicher Verhältnisse desselben ausfallen. Damit schlossen diese Verhandlungen.

7. Orientalische Sektion.

Sie tagte Donnerstag, den 21. Mai, in der Zahl von 17 Mitgliedern unter dem Vorsitze von Prof. Kuhn-München. Der Vorsitzende sprach zunächst über die Entwickelung der orientalischen Studien in Ingolstadt, Landshut und München. Darauf gab Prof. Socin-Leipzig einen Bericht über die lexikalischen Sammlungen der verstorbenen Arabisten Fleischer und

Thorbecke. Der Vortragende drückte die Hoffnung aus, diese Sammlungen möchten durch den Druck allgemein zugänglich gemacht werden. Daran knüpfte Prof. Hommel-München einige Bemerkungen. Prof. Kautsch-Halle erörterte die Frage des IX. internationalen Orientalisten-Kongresses. Einstimmig wird folgende Resolution beschlossen: „Die orientalische Sektion der 41. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner erklärt, dafs sie allein das unter dem Vorsitze von Prof. Max Müller bestehende Londoner Comité für den im Herbst 1892 in London abzuhaltenden Orientalisten-Kongrefs als zu Recht bestehend anerkennt, und erwartet demzufolge, dafs sich eine eventuelle Beteiligung deutscher Orientalisten ausschliefslich auf den für 1892 geplanten Kongrefs beschränken werde."

In der zweiten Sitzung vom 22. Mai hielt Dr. Scherman-München einen Vortrag: „Zur buddhistischen Visionslitteratur". Prof. Hommel machte Mitteilung über einen in Bombay kürzlich gedruckten Text des arabischen Barlaâm und Josaphat. Prof. Kuhn schlofs hieran einige Bemerkungen über den Ursprung dieses Textes aus einem verlorenen Original in Pahlavisprache. Nach einigen Dankesworten des Professors Socin an die Vorsitzenden und Schriftführer wurde die Sektion geschlossen.

8. Indogermanische Sektion.

Eine indogermanische Sektion war schon bei Gelegenheit der 28. Philologen-Versammlung zu Leipzig im Jahre 1872 ins Leben getreten. Da bei den nächsten beiden Versammlungen der Wiederzusammentritt der Sektion unterblieb, hatte sie nicht den statutenmäfsig erforderlichen Boden für ihr Weiterbestehen gefunden. Prof. Osthoff-Heidelberg und Prof. Stolz-Innsbruck luden daher im ‚Tageblatt' Vertreter und Freunde der indogermanischen Sprachwissenschaft, da gröfsere Einigkeit über die Methode der Forschung und über die nächstliegenden Aufgaben und Ziele derselben die einzelnen Sprachforscher jetzt einander näher bringe als vordem, zur Neubildung der Sektion ein. Dieser Aufforderung entsprachen 30 Mitglieder. Die Verhandlungen fanden unter dem Vorsitze von Prof. Osthoff-Heidelberg statt. Es hielten dort Vorträge Prof. Wackernagel-Basel: „Über zwei Gesetze der indogermanischen Wortstellung", Prof. Streitberg-Freiburg i. Schw.: „Über betonte Nasalis sonans", die anderwärts veröffentlicht werden sollen. Der Vorsitzende wünscht den Namen „indogermanische" Sektion statt des anfänglich gebrauchten „sprachvergleichende" Sektion beibehalten, welcher Wunsch Annahme fand.

9. Mathematische Sektion.

Die erste Sitzung fand ebenfalls Donnerstag vormittags 8 Uhr unter dem Vorsitz des Professors Dr. S. Günther-München statt[1]). Es sprach zunächst Professor Dr. Recknagel-Augsburg über Heuristik in der allgemeinen Arithmetik. Der Vortragende hält den Inhalt seines Vortrages

[1]) Diesen Bericht verdanken wir ausschliefslich der sachkundigen Güte des Herrn Dr. Eberle-München.

insofern für neu, als derselbe in keinem Lehrbuch in ähnlicher Weise zu finden sei. Wir entnehmen den Ausführungen des Redners folgendes: Durch Anwendung der heuristischen Methode erhält man einerseits eine wesentliche Kürzung, andererseits eine gröfsere Überzeugung. Der dogmatische Beweis, welcher dem Lehrsatze folgt, ist für den Schüler weniger überzeugend; es ist also vorzuziehen, die Rechnungsgesetze für die indirekten Operationen ebenso durch Ableitung zu gewinnen, wie sie bei den direkten Rechnungsarten gefunden werden können. Alle Lehrsätze der Arithmetik gehen nur auf Umformung hinaus. Dabei wird die Ableitung bei den Sätzen der indirekten Operationen durch Anwendung des Prinzipes der algebraischen Gleichungen gelehrt, indem die Form des Ausdruckes gleich einer Unbekannten gesetzt wird. Bei jeder Operation braucht man die Aufstellung des Begriffes.

Aus der Reihe der vom Vortragenden angeführten Sätze wählen wir die beiden folgenden:

1. $\log^b a = x$. Aus der Definition folgt:

$$a = b^x$$
$$a^m = b^{mx}$$
$$\log^b a^m = mx,$$

woraus sich ergiebt:

$$\log a = \frac{\log a^m}{m}.$$

2.
$$\log^b a = x$$
$$a = b^x$$
$$\log^m a = x \log^m b$$
$$\log^m a = \log^b a \,.\, \log^m b.$$

An der dem Vortrage folgenden Diskussion beteiligten sich die Herren Prof. Günther-München, Prof. Schröter-Nürnberg, Oberlehrer Sauer-Stettin, Reallehrer Adami-Bayreuth u. a.

Dabei wurde von verschiedenen Seiten die Zweckmäfsigkeit der Methode anerkannt, aber auch betont, dafs dieselbe seit einer Reihe von Jahren mit Erfolg im Unterrichte verwendet wird.

In der zweiten Sitzung, Freitag 8 Uhr, erfolgte der Vortrag des Reallehrers Adami-Bayreuth über einen neuen Demonstrationsapparat für mathematische Geographie.

Adami demonstrierte in einstündigem Vortrage die Eigenschaften des von ihm konstruierten interessanten Apparates. Man kann diesen Apparat sowohl als Himmelsglobus, wie auch als Planetarium betrachten und wird finden, dafs seine Leistungen in jedem Falle zweckentsprechend sind.

Die scheinbar uns umgebende Himmelskugel mit den auf dieselbe projiziert erscheinenden Sternen wird nicht etwa durch eine geschlossene Fläche dargestellt, vielmehr wird dieselbe nur angedeutet durch das System derjenigen Kreise, welche man sich in der sphärischen Astronomie am Himmelsgewölbe gezogen denkt. Es sind dies der Aquator, die Ekliptik und ein dritter Kreis, der den Horizont darstellt. Diesen drei Kreisen[1]) dient

[1]) Von je etwa 3 Meter Durchmesser.

als Träger ein vertikal gestellter Meridiankreis (von etwas gröfserem Durchmesser), der in seiner Ebene auf einem festen Gestell drehbar ist. Kreisquadranten, welche in den Polen der Fundamentalkreise eingesetzt und auf deren Peripherie herumgeführt werden können, ermöglichen dann für einen beliebigen Punkt (Stern) am Himmelsgewölbe die Ablesung seiner Koordinaten und zwar nach Graden, da jeder der genannten Fundamentalkreise in einzelne Grade eingeteilt ist. Stellt man den Apparat für eine bestimmte geographische Breite ein, so kann durch Drehung um die Weltaxe die tägliche Bewegung des Sternenhimmels, sowie Aufgang und Untergang von Sonne und Mond für einen bestimmten Tag und Ort gezeigt werden.

Diente der Apparat in der bisher geschilderten Weise zur Demonstration der scheinbaren Bewegung, so ermöglicht derselbe aber auch die Darstellung der wirklichen Bewegung der Himmelskörper. Zu diesem Zweck befindet sich im Mittelpunkt der obengenannten Kreise eine elektrische Glühlampe „die Sonne“ und um dieselbe auf kreisförmigen Bahnen Venus, Erde mit Mond und Mars. Der Apparat besitzt somit die Hülfsmittel, um sowohl die wahren Bewegungen der Planeten und ihrer Trabanten zu zeigen, als auch deren scheinbare Bahnen am Himmelsgewölbe zu erklären.

Der Vortragende wies zuerst auf die Fehler hin, wie sie naturgemäfs jedem derartigen Apparate anhaften, und zeigte dann den zahlreich erschienenen Zuhörern die mannigfachen Eigenschaften desselben; so bestimmte er z. B. die Zeit des Sonnenaufgangs für München am Tage des Vortrags.

Im Anschlusse daran betonte Prof. Dr. Günther, dafs dieser Apparat von allen Versuchen, die Bewegung des Universums darzustellen, wohl der vollkommenste und leistungsfähigste sei.

Es folgte hierauf ein Vortrag von Professor Günther-München über ein Grenzgebiet zwischen Geologie und der elementaren Geometrie. Der Redner führte aus, dafs von den verschiedenen Störungen, welche der Schichtenbau der Erdrinde im Laufe der Jahre über sich ergehen lassen mufste, eine Reihe sich auf eine einfache Weise erklären lasse, da etwa 90 pCt. aller vorkommenden Formen durch die Lösung einer einfachen Frage ihre Erledigung finden. Zu diesem Zweck betrachtet man ein System paralleler gerader Linien und beantwortet die bisher von der Geologie nicht gestellte Frage: Was geschieht, wenn man dieses System von Linien allen möglichen Umformungen unterwirft?

Die Beobachtung zeigt nun, es kann entweder eine Drehung des ganzen Systems um einen gewissen Winkel, den sogenannten Fallwinkel, eintreten, wobei eine Gestaltsveränderung nicht weiter stattfindet, oder es kann eine Gestaltsveränderung des Systems in der Weise vorkommen, dafs von den drei Haupteigenschaften des Systems: Zusammenhang, Geradlinigkeit und Parallelismus eine aufgegeben wird, während die beiden andern beibehalten werden. Läfst man nun eine Gestaltsveränderung in der Weise eintreten, dafs Geradlinigkeit und Parallelismus beibehalten werden, so geht der Zusammenhang verloren; man erhält eine Verwerfung, Treppenbildung in der Natur:

